



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO – OS CASOS DO PROJETO FÉNIX,
TURMA MAIS E ADI

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
março de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO – OS CASOS DO PROJETO FÉNIX,
TURMA MAIS E ADI

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha Vieira

Sob orientação de Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

março de 2013

Agradecimentos

Esta foi uma longa viagem, de mais de três anos, na qual pude contar com um conjunto de pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que tenha chegado a bom porto. Agradeço a todos quantos a tornaram possível, mas de um modo especial:

Ao Professor Doutor Joaquim Azevedo, pelas oportunidades de realização profissional que me proporcionou e por ter sempre acreditado em mim.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pela imprescindível orientação, pelo apoio, incentivo e disponibilidade incondicional.

Aos diretores, professores e alunos das escolas que me acolheram, pela sua disponibilidade e inestimável contributo, mas também pelo carinho com que sempre me receberam, mesmo em momentos de intenso trabalho. Uma palavra especial às coordenadoras e diretoras de turma dos três projetos, que foram absolutamente incansáveis e cooperantes.

Aos meus pais, pelo muito tempo que despenderam para me poderem *dar tempo*. Nenhuma viagem seria a mesma sem o seu olhar atento, presença constante e amor incondicional.

Ao meu marido, Rui, pelo encorajamento, apoio e presença imprescindíveis.

Ao meu filho, Tomás, pela compreensão das ausências, pelo carinho e pelos sorrisos que tornaram mais doces os momentos mais difíceis.

À Ni, à Laura e ao Carlos, pelo ânimo sempre transmitido e pelos momentos de *descompressão*.

À Ana Luísa, pela preciosa ajuda nas questões técnicas finais, pelo estímulo, pela perspicácia e por me ensinar a *respirar*.

Ao Francisco, pela ajuda técnica e pelo cuidado.

A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O problema do insucesso e do abandono escolar precoce em Portugal persiste nos dias de hoje, apesar das sucessivas políticas orientadas para a promoção do sucesso desenvolvidas nas últimas décadas do século XX. Estas políticas tiveram poucos impactos ao nível das práticas educativas, mantendo a *gramática escolar* inalterada, ou seja, continuando a escola a organizar-se segundo uma uniformização de situações, tempos e espaços de aprendizagem, que não se coaduna com a heterogeneidade dos alunos que habitam hoje as nossas escolas.

No início do século XXI, o Ministério da Educação lança, em 2009, o *Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)*, com o objetivo de prevenir o insucesso e o abandono escolar no ensino básico. O PMSE prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional, tornando possíveis diferentes formas de agrupar os alunos e de gerir os tempos e espaços de instrução. Este programa marca o início de uma nova geração de políticas educativas, mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, e abre caminho para a emergência de outros projetos por parte das escolas (numa lógica *bottom up*), que se auto organizaram para fazer face aos seus problemas.

Neste cenário, quisemos compreender melhor a realidade destas iniciativas, enveredando por um estudo de caso múltiplo que abrangeu três projetos diferentes: Fénix, Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual. Na tentativa de compreender se a forma como as escolas se (re)organizaram no âmbito destes projetos tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos, propusemo-nos estudar as variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens e os seus impactos nas escolas. Para tal, procedemos a uma revisão das lentes teóricas que nos permitissem esboçar um quadro conceptual integrado para vermos as organizações escolares nas suas diferentes dimensões, nomeadamente ao nível das políticas educativas, da *gramática* organizacional, das variáveis organizacionais (lideranças, agrupamento dos alunos, tempo de ensino/aprendizagem, culturas profissionais e redes de apoio) e das variáveis chave da sala de aula (relação pedagógica, estratégias de ensino, clima de sala de aula e avaliação). Neste processo foram convocadas as perspetivas teóricas da burocracia, do neoinstitucionalismo e da escola como sistema debilmente articulado.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que, na generalidade, os diferentes atores envolvidos nos projetos (diretores, professores e

alunos) os percebem como geradores de impactos positivos nas aprendizagens dos alunos. Identificam-se, contudo, algumas margens de melhoria, das quais destacamos: a instituição de práticas de supervisão pedagógica que permitam uma reflexão mais consistente sobre a ação de ensinar e com impactos diretos nos modos de fazer aprender; uma gestão mais inteligente e integrada do currículo, mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos e assente em práticas de desenvolvimento curricular mais colaborativas; a ativação do funcionamento dos projetos numa lógica de verdadeiros ciclos de aprendizagem, alavancados por processos de diferenciação pedagógica e mecanismos de avaliação formativa ao serviço das aprendizagens.

Palavras-chave: sucesso escolar, gramática escolar, melhoria das escolas

Abstract

The problem of school failure and early school dropout in Portugal still persists, despite the continuous policies developed in the last decades of the twentieth century in order to promote academic success. These policies had little impact on educational practice, maintaining *school grammar* unaltered. This means continuing to organize schools in the logic of the standardization of learning situations, which is incompatible with the diversity of students schools have to face nowadays.

In the beginning of the twenty-first century the Ministry of Education launched “Programa Mais Sucesso Escolar” (*More School Success Program*), with the objective of preventing school failure and dropout in primary education. This program is based on the alteration of the traditional school model, making it possible to group students and to manage time and space for instruction in a flexible way. This was the beginning of a new generation of educational policies, more centered in supporting the local initiatives of each school, that made it possible for schools (on a bottom up logic) to organize themselves in order to find answers for their problems and enabled school based projects to emerge.

In this scenario, we sought to better understand the reality of these initiatives, developing a multiple case study of three different projects: Fénix (*Phoenix*), Turma Mais (*Plus Class*) and Área de Desenvolvimento Individual (*Individual Development Area*). In the attempt of understanding if the way schools have reorganized themselves within these projects has been perceived as learning promoting, we intended to study the organizational variables mobilized to promote learning amongst students as well as their impacts in schools.

In order to do so, we revised the theoretical lenses that would enable us to outline an integrated conceptual framework, which made it possible for us to look at the different structures of school organizations, namely in what concerns to educational policies, school grammar, organizational variables (leadership, student grouping, instructional time, professional cultures and support networks) and key classroom variables (pedagogical relationship, teaching strategies, classroom climate and assessment). In this process we convened the theoretical perspectives of bureaucracy, new institutionalism and school as a loosely coupled system.

The analysis of the collected data leads to the conclusion that in general, the different actors involved in the projects (principals, teachers and schoolchildren) perceive them

as generating positive impacts on learning. We identify, however, some areas for improvement, such as the institution of pedagogical supervision practice that enables a more accurate reflection on the act of teaching with direct impacts in the pedagogical practice; a more intelligent curriculum management , more attentive to the children's developmental stadium and based on more collaborative curriculum development practice; the activation of true learning cycles, leveraged by pedagogical differentiation processes and formative assessment mechanisms to the service of learning.

Key words: academic success, school grammar, school improvement

Índice Geral

Introdução	1
<i>Navegações</i>	2
<i>O ponto de partida:</i> Do problema, do objeto, do sujeito	5
<i>Os pontos cardeais:</i> Da metodologia (1º Andamento).....	13
Parte I - <i>Instrumentos de navegação:</i> Enquadramento conceptual e teórico	23
1. O modelo escolar e o (in)sucesso educativo	25
2. Políticas de promoção do sucesso educativo.....	57
2.1. A retórica da Reforma Educativa em Portugal.....	59
2.2. Políticas de promoção do sucesso educativo.....	62
2.2.1. Os anos 80 e 90 do século XX	62
2.2.2. Uma nova geração de políticas educativas.....	71
3. A escola e a melhoria dos processos e resultados educativos: teorias, modelos e práticas pedagógicas	93
4. Teorias organizacionais e liderança na organização escolar	131
4.1. A escola como organização: racionalidades no palco e nos bastidores escolares	131
4.2. As lideranças nas organizações escolares	143
5. Esboço de um modelo de análise da problemática em estudo.....	153
Parte II - <i>A navegação:</i> Metodologia da Investigação	157
1. Do objeto, das questões de investigação e natureza do estudo.....	158
1.1. A Escola 1 e o Projeto Fénix.....	159
1.2. A Escola 2 e os Projetos Turma Mais e ADI	160
2. Metodologia (2º andamento)	167
2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	167
2.2. Tempos e procedimentos.....	175
Parte III - Apresentação e discussão dos resultados	191
1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados	192
2. Projeto Fénix	193
3. Projeto Turma Mais.....	270
4. Área de Desenvolvimento Individual (ADI)	329
5. Breve síntese comparativa dos três projetos.....	368
Conclusão.....	379
Referências Bibliográficas	402

Índice de Quadros

Quadro 1: Critérios que organizam a atribuição entre professores e turmas por escolas	47
Quadro 2: Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce	63
Quadro 3: «Modelo» de intervenção do PEPT.....	68
Quadro 4: Evolução do número de escolas no PMSE.....	73
Quadro 5: Comparação das taxas de retenção a nível nacional e a nível da escola	82
Quadro 6: Características-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman & Mortimore (1995)	99
Quadro 7: Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar.....	116
Quadro 8: Projeto ADI: equipas educativas de 5º ano	164
Quadro 9: Categorias e subcategorias constantes dos guiões de entrevista aplicados aos professores e alunos	168
Quadro 10: Categorias e subcategorias constantes do guião de entrevista aplicado aos diretores	169
Quadro 11: Síntese das entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo	179
Quadro 12: Síntese das aulas observadas	183
Quadro 13: Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados	192
Quadro 14: Quadro síntese das médias das dimensões e funções de liderança instrucional na Escola 1 (N=25)	203
Quadro 15: Escola 1 - Função: “Estrutura os objetivos da escola”	203
Quadro 16: Escola 1 - Função “Comunica os objetivos da escola”	203
Quadro 17: Escola 1 - Função “Coordena o currículo”.....	204
Quadro 18: Escola 1 - Função “Supervisiona e avalia a instrução”	205
Quadro 19: Escola 1 - Função “Monitoriza o progresso dos alunos”	205
Quadro 20: Escola 1 - Função “Disponibiliza incentivos para a aprendizagem”	206
Quadro 21: Escola 1 - Função “Promove o desenvolvimento profissional”	206
Quadro 22: Escola 1 - Função “Mantem uma alta visibilidade na ação”	206
Quadro 23: Escola 1 - Função “Disponibiliza incentivos aos professores”	207
Quadro 24: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto Fénix.....	268
Quadro 25: síntese das médias das dimensões e funções de liderança instrucional na escola 2 (N=39)	279
Quadro 26: Escola 2 - Função “Estrutura os objetivos da escola”	279
Quadro 27: Escola 2 - Função “Comunica os objetivos da escola”	280
Quadro 28: Escola 2 - Função “Monitoriza o progresso dos alunos”	280
Quadro 29: Escola 2 - Função “Coordena o currículo”.....	281
Quadro 30: Escola 2 - Função “Supervisiona e avalia a instrução”	281
Quadro 31: Escola 2 - Função: “Protege o tempo de instrução”.....	282
Quadro 32: Escola 2 - Função “Mantem uma alta visibilidade na ação”	283
Quadro 33: Escola 2 - Função “Disponibiliza incentivos para a aprendizagem”	283
Quadro 34: Escola 2 - Função “Promove o desenvolvimento profissional”	284
Quadro 35: Escola 2 - Função “Disponibiliza incentivos aos professores”	284
Quadro 36: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto Turma Mais	327

Quadro 37: Comparação da percentagem de níveis negativos no 5º e no 6º ano por disciplina no âmbito do projeto ADI	364
Quadro 38: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto ADI	366
Quadro 39: Comparação dos três projetos em análise	370

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de indicadores da qualidade das instituições	69
Figura 2: Estrutura conceptual do PIMRS (Hallinger, 1983).....	146
Figura 3: Modelo teórico multifocal de análise.....	153

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Projeto Fénix - Categorias de trabalho observadas (Turmas-mãe)	215
Gráfico 2: Projeto Fénix - Categorias de trabalho observadas (Ninhos).....	216
Gráfico 3: Projeto Fénix - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Turmas-mãe)...	219
Gráfico 4: Projeto Fénix - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Ninhos)	219
Gráfico 5: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (turmas-mãe e ninhos).....	222
Gráfico 6: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (Ninhos)	223
Gráfico 7: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (Turmas-mãe).....	223
Gráfico 8: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano (Turmas não Fénix)_N=97 alunos	241
Gráfico 9: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano (Turmas não Fénix)_N=97 alunos	242
Gráfico 10: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano (Turmas Fénix)_N=37 alunos	243
Gráfico 11: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano (Turmas Fénix)_N=37 alunos	243
Gráfico 12: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos.....	250
Gráfico 13: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos.....	250
Gráfico 14: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos.....	251
Gráfico 15: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos	251
Gráfico 16: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano de escolaridade (turmas Fénix)_N=37 alunos	252
Gráfico 17: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos	252

Gráfico 18: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos.....	253
Gráfico 19: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos	253
Gráfico 20: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos	254
Gráfico 21: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos.....	255
Gráfico 22: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos.....	255
Gráfico 23: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos	256
Gráfico 24: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos	256
Gráfico 25: Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos	257
Gráfico 26: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos.....	257
Gráfico 27: projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos	258
Gráfico 28: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período das disciplinas não Fénix em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos	258
Gráfico 29: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período das disciplinas não Fénix em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos.....	259
Gráfico 30: Projeto Turma Mais - Categorias de trabalho observadas nas turmas de origem ..	289
Gráfico 31: Projeto Turma Mais - Categorias de trabalho observadas nas Turmas Mais	289
Gráfico 32: Projeto Turma Mais – Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Turmas de origem)	292
Gráfico 33: Projeto Turma Mais - Clima de sala de aula (Turmas de origem e Turmas Mais) ..	294
Gráfico 34: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano_N=273 alunos.....	315
Gráfico 35: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano_N=273 alunos	316
Gráfico 36: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano_N=270 alunos	318
Gráfico 37: projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano_N=270 alunos.....	318
Gráfico 38: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período das restantes disciplinas em % no 5º e 6º ano_N=270 alunos	319
Gráfico 39: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos	320
Gráfico 40: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos.....	320
Gráfico 41: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período das restantes disciplinas em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos	321
Gráfico 42: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas e práticas).....	340

Gráfico 43: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas práticas).....	340
Gráfico 44: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas).....	341
Gráfico 45: Projeto ADI - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (aulas teóricas) .	342
Gráfico 46: Projeto ADI - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (aulas práticas) .	342
Gráfico 47: Projeto ADI - Clima de aula	348

Introdução

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando conluíus e conversas

Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído

Que só podia haver o já sabido:

Para a frente era só o inavegável

Sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros

No silêncio das zonas nebulosas

Trémula a bússola tacteava espaços

Depois surgiram as costas luminosas

Silêncios e palmares frescor ardente

E o brilho do visível frente a frente

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1996)

Navegações

Comparamos este estudo sobre a gramática escolar¹ e o (in)sucesso a uma espécie de viagem, de *navegação*². Como em qualquer navegação, há um ponto de partida, há um ponto (expectável) de chegada, o *local* que queremos conhecer, há instrumentos de navegação que nos orientam ao longo da viagem, há uma rota que se segue e há, por fim, as descobertas feitas ao longo do caminho.

Mas a forma de navegar está intimamente ligada ao tipo e às condições da navegação que vai ser feita. É preciso conhecer as rotas *prováveis*, *as águas ora claras ora turvas por onde nos movemos*, e os imprevistos dos fundos oceânicos. Neste trabalho de investigação navegamos através da escola, esse *lugar de múltiplos lugares*, olhares, visões, pulsares, razões, sentimentos e cujas especificidades obrigaram a um cuidado planeamento da nossa jornada. Caracterizamos, então, *as águas* da nossa navegação com as palavras de José Matias Alves (1998, p. 8):

(...) a escola é esse lugar frágil e sedutor onde germinam muitas promessas educativas. Lugar de afectos e de angústias, lugar de solidões, convivialidades e cumplicidades. Lugar da paixão e da compaixão. Lugar paradoxal de sofrimento, de resignação e de alegria. Das pequenas alegrias que levam a acreditar que, apesar de tudo, (isto é, apesar do peso das normas, da anquilose das estruturas, das derivas políticas e económicas), há utopias que se vão podendo realizar, há o azul que se descobre e (se redescobre) por detrás de alguns horizontes sombrios.

Afinal a escola é esta pluralidade de imagens, sentimentos e lógicas de ação; é este difícil exercício de construir consensos precários nas tensões dos conflitos; é esta respiração entrecortada.

¹ Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entendemos por gramática escolar as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais standardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas. Para Tyack & Tobin (1994) as práticas organizacionais que estruturam as escolas são de algum modo análogas à forma como a gramática organiza o sentido na linguagem. Nem a gramática escolar nem a gramática do discurso precisam de ser conscientemente compreendidas para funcionarem sem sobressaltos. De facto, a gramática escolar enraizou-se de tal modo que a aceitamos inquestionavelmente como sendo a forma natural de organização das escolas. Apesar de tanto a linguagem como a escola sofrerem evoluções ao longo do tempo (por exemplo o surgimento de novas palavras ou características institucionais) as mudanças na estrutura básica e nas regras de ambas são tão graduais que não chegam a afetá-las. Neste sentido a “gramática” pode ser considerada simultaneamente como descritiva (a forma como as coisas são) e prescritiva (a forma como as coisas devem ser). (p.454)

² Inspirando-nos na obra *Navegações*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (1996).

Sendo um exercício de navegação que visa produzir *um conhecimento*, registre-se, desde já, que o conhecimento nas ciências da educação é um produto que se situa na ordem do precário, do (in)certo, do provável, decorrendo de múltiplas subjetividades e triangulações e que o ato de navegar é em si mesmo um processo de conhecer. Por isso, ao longo desta viagem haverá certamente *ilhas e palmares* que são pontos de chegada e de partida, de reparações, de reabastecimentos, de balanços, de projeções.

O ponto de partida: Do problema, do objeto, do sujeito

Viver é resolver problemas. É isso que é decisivo. O mundo põe problemas à vida. Ao mesmo tempo a vida é o pressuposto do problema, o pressuposto para o facto de haver problemas. (...) E as teorias que colocamos no mundo são tentativas de resolução de problemas.

(Karl Popper, 1968)

Do problema

Todo pensamento começa com um problema.

*Quem não é capaz de perceber e formular problemas com clareza não pode
fazer ciência.*

(Rubem Alves, 2003)

A presente investigação parte da vontade de compreender melhor alguns ensaios de resolução de um problema: o problema da ineficácia da gramática escolar e do (in)sucesso educativo. De facto, o acesso massificado à educação, a que assistimos na segunda metade do século XX, deu-se sem que tenha havido alterações de fundo ao nível do modelo escolar. A Escola abriu as portas à diversidade, respondendo à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais. A passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, acarretou consigo graves problemas de insucesso educativo. No fundo, assistiu-se a uma massificação do ensino de elites, “ensinando-se a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, 2001), o que resultou em elevadas taxas de insucesso, abandono e repetência. No entanto, o insucesso educativo não foi desde sempre percecionado como *um problema*. E, como afirma Alves (2003):

Quando não há problemas, não pensamos, só usufruímos. Lembra-se da afirmação de Fernando Pessoa? Se nossos olhos são bons, nem sequer nos lembramos disso: gastamos nossas energias usufruindo o que vemos (p.38).

Foi a partir da década de 70 que o insucesso escolar começou a ser olhado como *um problema*, passando a assumir uma importância crescente na agenda política educativa. Como consequência assistimos, na década de 80, a uma série de medidas e programas de intervenção com o objetivo de promover o sucesso educativo. Contudo, estas medidas não tiveram impactos significativos ao nível da redução das taxas de insucesso, principalmente porque a mudança de discurso ao nível da política educativa não foi acompanhada de uma mudança efetiva ao nível das práticas educativas. Apesar de todas as medidas tomadas, o *problema* não foi resolvido...

Por onde se começa a solução de um problema?

Imagine que você é um escoteiro e se perdeu numa floresta.

Seu problema é voltar ao acampamento. Qual seria seu procedimento?

O que significa encontrar a solução para o problema?

A solução é o caminho que o levará de onde você está ao lugar onde você deseja ir. Imagine que você não sabe para onde ir: não poderá fazer nada inteligente. Gritará, chorará, andará a esmo. O procedimento inteligente é o seguinte: pegue seu mapa, identifique o ponto para onde ir, o ponto onde você se encontra e, a partir do primeiro, trace um caminho. A inteligência segue o caminho inverso da acção. E é somente isso que a torna inteligência. Começando do ponto ao qual se deseja chegar, evita-se o comportamento errático e desordenado a que se dá o nome de “tentativa e erro”.

(Alves, 2003, p. 39)

O facto de as políticas desenvolvidas para a promoção do sucesso educativo não terem surtido o efeito desejado³ acabou por levar à compreensão da necessidade de agir ao nível da organização escolar e das práticas de sala de aula como forma de combater o insucesso educativo. A *identificação do caminho a seguir* originou a emergência, no final da primeira década do século XXI, de uma mudança de paradigma ao nível das políticas educativas. Surge uma *nova geração de políticas educativas* (Rodrigues, 2010), nas quais se enquadra o *Programa Mais Sucesso Escolar* (PMSE)⁴, que prevê novas formas de (re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar. No fundo, abre-se espaço para a alteração da gramática escolar através da “possibilidade de estruturar agrupamentos de alunos e equipas docentes na base do ciclo de estudos, por forma a assegurar maior eficácia no apoio e acompanhamento do percurso escolar dos alunos e na conclusão de ciclo” (Verdasca, n. d., p. 1). Trata-se de uma “nova unidade estrutural curricular” associada a uma “nova dimensão temporal” que

lança novos desafios no âmbito da gestão curricular, faz emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respetivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos (id. *ibid.*, p. 1).

Este ensaio de resolução do problema do insucesso escolar a partir de um outro prisma, ou seja, através da *alteração das regras da gramática escolar*, inquestionadas durante tantas décadas, interpelou-nos e desafiou-nos a empreender esta viagem. A problemática

³ Referimo-nos, no caso português, às reformas e *revisões* sucessivamente empreendidas por vários ministros: Roberto Carneiro (1989), Marçal Grilo (1998), David Justino (2004).

⁴ Lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2009.

da nossa investigação prende-se, assim, com a necessidade de compreender uma nova abordagem na resolução de um velho (e persistente) problema.

Do objeto

As coisas fixas, marcadas pelo carácter e pela lei, são deslocadas por um comportamento caleidoscópico, num mundo em que cada pessoa parece diferente da outra.
É isso que torna tão difícil fazer uma ciência rigorosa do mundo humano. O problema não está nem nas teorias, nem nos métodos, mas na própria natureza do objecto.
(Rubem Alves, 2003)

No âmbito desta nova geração de políticas educativas surgem os projetos Fénix, Turma Mais e outros que, não estando diretamente ligados ao PMSE, implicam novas formas de pensar e organizar a escola e as aprendizagens (Cunha, 2012). Estes projetos parecem contribuir para a redução das taxas de insucesso⁵, o que sugere que possam configurar respostas escolares alternativas eficazes, propiciadoras de uma escola mais equitativa, na qual a igualdade de acesso corresponda a uma progressiva igualdade de oportunidades de sucesso.

Mas para melhor compreendermos a eficácia destes projetos, é preciso conhecê-los mais a fundo, conhecer os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas e não apenas os resultados académicos dos alunos. É este o objeto central desta dissertação, que parte da necessidade de compreender a realidade destes projetos de forma mais aprofundada para podermos escapar às armadilhas do senso comum e do *Evidentemente* (Nóvoa, 2005).

E esta compreensão é, em larga medida, uma nova forma de ver:

- O Rei! - disse ofegante. – Nem vos vi. Que fazeis aqui?
- O mesmo que vós, cavaleiro: procuro a porta.
- O cavaleiro olhou de novo à sua volta.
- Não vejo nenhuma porta.

⁵ Cf. Calheiros et al (2012).

- Só podemos realmente ver depois de compreendermos – disse o rei. – Quando compreendermos o que está nesta sala, conseguimos avistar a porta que dá acesso à sala seguinte.

(Fisher, 2004, p. 39)

Propomo-nos ver o que está para além do palco, para além (para aquém) das taxas de sucesso, cruzando-as com as práticas educativas na base destes projetos e com as perceções dos atores diretamente envolvidos.

O que os objetos são, em si mesmos, fora da maneira como a nossa sensibilidade os recebe, permanece totalmente desconhecido para nós. Não conhecemos coisa alguma a não ser o nosso modo de perceber tais objetos – um modo que nos é peculiar e não necessariamente compartilhado por todos os seres...

(Kant, 1980, p. 37)

Para tal, elegemos como objeto de investigação três projetos que, a partir da alteração da gramática escolar, visam melhorar as aprendizagens dos alunos, combatendo o insucesso e o abandono escolar: Projeto Fénix, Projeto Turma Mais e Área de Desenvolvimento Individual (ADI). Os dois primeiros, como já afirmamos, inserem-se no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar, estando atualmente a ser implementados por várias escolas a nível nacional. No entanto, o nosso objeto de estudo focalizou-se em cada um destes projetos implementados numa escola específica, com um contexto específico e atores específicos. Estudamos, assim, o Projeto Fénix naquela que passará a ser designada por escola 1 e os projetos Turma Mais e ADI naquela a que nos referiremos como escola 2.

Guiou-nos a seguinte questão de partida: *«A forma como estas escolas se (re)organizaram no âmbito dos projetos em análise tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos?»*. Para melhor compreendermos as realidades educativas associadas aos projetos em causa colocámos também algumas subquestões, nomeadamente:

- Que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a promoção das aprendizagens e que impactos tiveram nas escolas?
- Qual a auto perceção dos diretores sobre o seu papel na implementação dos projetos?

- A implementação destes projetos esteve ancorada, no ponto de vista dos professores, numa liderança instrucional focada nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos?
- Quais as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula nos diferentes projetos?
- Que percepções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre as consequências destas novas formas de organização escolar?
- Que efeitos tiveram estes projetos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos?
- Que ações, papéis e impactos tiveram a coordenação nacional e a Instituição do Ensino Superior no apoio às escolas?

Interessa-nos analisar a morfologia destes projetos nesses contextos específicos, compreender o que realmente mudou nestas escolas e tentar relacionar essa mudança com a qualidade das aprendizagens dos alunos. Para que possam ser equacionados, de forma mais consistente, horizontes alternativos à *gramática tradicional* da escola, na procura de uma escola de qualidade para todos e para cada um.

Do sujeito

*Os meus olhos são uns olhos,
e é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos,
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.*
(António Gedeão, 2004)

“Todo o conhecimento tem uma finalidade. Saber por saber, por mais que se diga em contrário, não passa de lamentável petição de princípio” (Unamuno, 2007, p. 21). A problemática que me propus estudar encontra-se intimamente ligada à minha biografia pessoal e profissional. Quis conhecer melhor aquilo que a vida me apresentou como sendo necessário conhecer, pois como afirma Gouldner (1971), muito do esforço do

homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes.

O conhecimento está ao serviço da necessidade de viver, e, primariamente, ao serviço do instinto de conservação pessoal. E essa necessidade e esse instinto criaram, no homem, os órgãos do conhecimento, dando-lhes o alcance que possuem. O homem vê, ouve, apalpa, saboreia e cheira aquilo que precisa de ver, ouvir, apalpar, saborear ou cheirar, para conservar a sua vida

(Unamuno, 2007, p. 28)

O interesse em estudar as questões relativas à promoção do sucesso educativo liga-se a um percurso profissional que desde cedo me alertou para as graves implicações do *desânimo aprendido* (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) nas vidas dos alunos: i) um primeiro ano de docência passado numa escola TEIP com alunos que, na sua generalidade, se tinham há muito demitido do seu *ofício de aprender*, por se considerarem incapazes para tal; ii) oito anos de docência numa escola profissional, habitada diariamente por alunos com percursos escolares muito marcados pelo insucesso, o que me levou a uma constante procura de formas alternativas de *fazer aprender*.

O trabalho no contexto específico de uma escola profissional permitiu-me olhar a escola de outra forma, sobretudo a partir das possibilidades da estrutura modular, propiciadora da construção de verdadeiros percursos escolares alternativos e de qualidade para cada um dos alunos. E despertou a vontade de investigar as questões relativas ao sucesso educativo nas escolas profissionais, tema que tive a oportunidade de desenvolver ao nível da minha dissertação de mestrado.

Atualmente, com o trabalho que desenvolvo no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)⁶ aumenta a importância de que se reveste para mim o estudo de novas formas de organizar a escola para o sucesso educativo.

Parece-me também ser possível afirmar que à relevância pessoal e profissional de que se reveste a problemática que me propus estudar, alia-se a sua pertinência social e educacional. É importante pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos. E a escola que queremos tem de passar, obrigatoriamente, por

⁶ Dinâmica e estrutura da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, visando criar condições de melhoria dos processos e resultados educativos. (cf. <http://www.porto.ucp.pt/fep/same/>).

uma Escola assente em valores de equidade, onde cada pessoa possa adquirir capacidades básicas que garantam um desenvolvimento integral bem-sucedido. Só assim será possível caminharmos no sentido de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Os pontos cardeais: Da metodologia (1º Andamento)

Para mim o tema das Navegações não é apenas o feito, a gesta, mas fundamentalmente o olhar, aquilo a que os gregos chamavam aletheia, a desocultação, o descobrimento. Aquele olhar que às vezes está pintado à proa dos barcos.
(Sophia de Mello Breyner, 1984⁷)

Porque te queria oferecer uma palavra. A melhor de todas.
- Ah, sim? Qual é?
- Compaixão. Obriga-nos a aproximarmo-nos dos outros, a sentir o que sentem e a compreendê-los...
(Rosa Montero, 2006)

⁷ Discurso proferido na entrega do Prémio do Centro Português da Associação de Críticos Literários.

Conhecidas as águas nas quais navegamos e caracterizado o ponto de partida, é chegada a hora de apresentarmos a nossa rosa-dos-ventos, com os quatro pontos cardeais que orientaram a nossa navegação:

- a) Fundamentos, pressupostos e valores
- b) Paradigma metodológico
- c) Tipo de investigação
- d) Exigências da investigação

a) Fundamentos, pressupostos e valores

Toda a investigação se realiza com base em determinados fundamentos e pressupostos, enquadrados por valores de referência.

O presente trabalho está ancorado, em primeira instância, nos pressupostos expressos na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre as universidades católicas. Assim, em consonância com o referido documento, norteiam este estudo os seguintes pressupostos:

- i. “o saber deve servir a pessoa humana”;
- ii. a procura do conhecimento deve “garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade humana no seu conjunto”;
- iii. a procura da verdade e do conhecimento deverá ter sempre em conta “o sentido da pessoa humana, a sua liberdade, a sua dignidade”;
- iv. a investigação deverá ser conduzida tendo em conta as “implicações éticas e morais, ínsitas tanto nos seus métodos como nas suas descobertas”;
- v. o conhecimento produzido deve ser comunicado e contribuir para “o enriquecimento do tesouro dos conhecimentos humanos”.

Desta forma, procurámos conduzir uma investigação com sentido ético e humano, passível de ser colocada ao serviço dos indivíduos e da sociedade.

Os pressupostos acima enunciados enformam ainda o conceito de conhecimento subjacente à investigação realizada:

1. O conhecimento deve ser útil para a compreensão do mundo e do homem

O saber só tem sentido pleno se se revestir de utilidade pessoal, se ancorado na ação, se ligado às pessoas e à vida, se assumir o estatuto de empregabilidade social, como

sustenta Lemos Pires (2000), numa obra de sistematização das suas principais análises no campo da sociologia da educação.

Por sua vez, Eduardo Prado Coelho (1983) convoca o sentido etimológico do termo *saber* para lhe conferir a densidade original:

Sabemos que, em latim, havia duas formas concorrentes: o *sapere* e o *scire*. De *scire* veio toda a nossa ciência. Mas *scire* corresponde à ideia de um conhecimento que apreende o objeto na medida em que o *separa*, o *recorta*, o *divide*, em relação às restantes coisas. É um gesto de discernir ou de *distinguir*. O *sapere* aproxima-se das coisas a partir do que elas têm de único: o sabor, o gosto. Sucede que *sapere* se foi sobrepondo a *scire* e deu o *saber* de que hoje dispomos, mas um *saber* que recolheu as características mais puritanas da tradição científica: e fica um *saber* que não *sabe* a nada.

Esta visão integrada e esta transitividade do saber são duas marcas que inspiram o sujeito que escreve e se inscreve nesta navegação. E que também se deixa marcar por este estatuto epistemológico.

2. *O conhecimento deve ser libertador e emancipador*

O conhecimento deve servir para intervir no mundo, para “*substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar (Bachelard)*, porque é a acção refletida que nos faz sair das rotinas paralisantes, dos argumentos dos *bodes expiatórios*, que nos faz aprender, que nos faz descobrir novos horizontes...” (Alves, 2011, p. 71).

É com esta convicção que partimos à descoberta desses *novos horizontes*, que tornem possível um outro olhar, um outro pensar e uma outra ação, mais sustentada e enriquecedora.

b) *Paradigma metodológico*

Contra o positivismo, que pára perante os fenómenos e diz: ‘Há apenas factos, eu digo: ‘Ao contrário, factos é o que não há; há apenas interpretações’.
(Nietzsche, 2012)

Explicitados os pressupostos e valores que subjazem ao nosso estudo, importa determo-

-nos sobre o seu enquadramento paradigmático⁸. Isto porque a nossa perceção acerca da realidade e do que pode ser conhecido (dimensão ontológica) e acerca da natureza do conhecimento e de como este pode ser atingido (dimensão epistemológica) influencia todo o processo de investigação.

Encarada sob certa perspectiva, a ‘metodologia’ parece uma questão puramente técnica, sem nenhuma relação com a ideologia; pressupõe-se que ela tem a ver apenas com métodos para extrair informações fidedignas do mundo, métodos para coligir dados, construir questionários, amostragens e analisar os resultados. Entretanto, ela é sempre muito mais do que isso, pois comumente está carregada de pressuposições que todos aceitam...

(Gouldner, 1971, pp. 50-51)

Refletindo a nossa postura ontológica e epistemológica, o nosso estudo situa-se tendencialmente no âmbito de uma “epistemologia qualitativa” (Rey, 2005) que, contrariando a epistemologia positivista dominante na ciência moderna, procura diferentes formas de produção do conhecimento “que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana” (p. 29). Esta *nova epistemologia* insere-se num paradigma qualitativo de investigação no qual nos posicionamos e que “diz respeito às qualidades das entidades, aos processos e significados que não podem ser experimentalmente examinados ou medidos em termos de quantidade, valor, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2000, p.8).

Segundo Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-51) existem cinco características essenciais de uma investigação qualitativa, nomeadamente:

- i. a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- ii. a investigação qualitativa é descritiva, havendo a preocupação de analisar os dados em toda a sua riqueza e abrangência, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos;
- iii. os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos ou resultados;

⁸ Por conceito de paradigma entende-se “uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhada pelos membros de uma dada comunidade [científica]” (Kuhn, 2004, p. 269).

- iv. os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, construindo abstrações à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando;
- v. o significado assume uma importância crucial na abordagem qualitativa.

Entendemos que a investigação em Ciências Sociais e Humanas justifica um estatuto metodológico próprio, assente nas características acima referidas, que não se coaduna com fundamentações científicas meramente correlacionais. O comportamento humano não pode ser compreendido sem referência aos seus significados e intenções (Guba & Lincoln, 1998), pelo que nos guia a procura de sentidos. Como afirma Sousa Santos,

o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza (1995, p. 32).

Situamo-nos, assim, num tipo de *ciência hermenêutica interpretativa* (England, 1989) que pretende compreender os “modelos simbólicos e de comunicação de interação social”, com o objetivo de “revelar o significado das ações das pessoas, tanto em termos dos seus próprios objectivos e interpretações individuais como em termos dos conjuntos das normas sociais, ou práticas sociais que regem e dão sentido àquelas ações” (p. 98). Ainda de acordo com o mesmo autor, “o significado não reside nas relações objetivas, causais, mas sim nas intenções e interpretações humanas” (p.98).

c) Tipo de investigação

Assumimos como ponto de partida desta investigação que “não existe nenhuma janela aberta para a vida interior das pessoas (qualquer olhar é filtrado pela linguagem, género, classe social, raça, etnia)” (Aires, 2011, p.17). Desta forma, partimos para um tipo de investigação naturalista (Afonso, 2005) de cariz descritivo (Bisquerra, 1989; Fox, 1987). Por investigação naturalista entendemos a “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). Guiou-nos a preocupação de descrever, registar, analisar e interpretar (Best, 1981) as condições relativas ao objeto de estudo no momento em que este foi abordado.

O tipo de investigação que empreendemos contém ainda características de uma abordagem fenomenológica e interacionista (Bogdan & Biklen, 1994). Tal como sucede na abordagem fenomenológica, houve uma preocupação com a compreensão do “significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”, enfatizando-se a *verstehen* (Weber, 2010) enquanto “compreensão interpretativa das interações humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53). Os traços relativos à interação simbólica prendem-se com a assunção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Desta forma

o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas (id. *ibid.*, p. 55).

O paradigma interpretativo que adotámos incorpora ainda características construtivistas, assumindo-se que existem múltiplas realidades e que o investigador e o sujeito contribuem ambos para a criação de compreensões e de conhecimento (Denzin & Lincoln, 1994). A realidade existe, assim, através de nós e materializa-se nas interpretações que dela fazemos.

d) Exigências da investigação

São precisas mentes muito fortes para resistir à tentação das explicações superficiais.
(Albert Einstein, 2005)

Embora partindo do pressuposto de que “toda a ciência é interpretativa e as ciências sociais são duplamente interpretativas” (Santos, 1995, p.101), não podemos cair no risco da *série indefinida de interpretações* (Bourdieu, 1989). Este risco poderá ser evitado

se se construir realmente o espaço das relações objetivas (estrutura) de que são manifestações as permutas comunicacionais diretamente observadas (interação). Trata-se de apreender uma realidade oculta, que só se descobre encobrindo-se, que só se mostra enquanto facto banal das interpretações em que se dissimula a si própria

(Bourdieu, 1989, p. 54)

Esta articulação entre *estrutura* e *interação*, este exercício de *desocultar uma realidade que se descobre encobrendo-se*, só é possível através da adoção de uma perspetiva multimetódica, capaz de envolver uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise (Denzin & Lincoln, 2000). Realizámos, assim, um tipo de investigação assente numa postura metodológica plural e compósita, que decorre da assunção de que “não existem observações objetivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado e de que nenhum método é capaz de captar as subtis variações da experiência humana” (Aires, 2011, p. 18).

Admitimos que o reconhecimento da singularidade dos contextos e das perspetivas individuais possa levar à perceção de um *défice de objetividade* (Afonso, 2005). Contudo, todo o processo de investigação (qualitativa ou quantitativa) sobre a realidade social implica a existência de componentes subjetivos, pois que a realidade social é, em si mesma, um fenómeno subjetivo. (Berger & Luckmann, 1991). Acresce que o conceito de *objetividade científica* em causa “está tradicionalmente associado aos procedimentos do método experimental e corresponde a um conceito restritivo de ciência” (Afonso, 2005, p. 14).

A questão da objetividade *versus* subjetividade acaba por ser, no fundo, uma falsa questão, se atendermos ao facto de que o “estudo compreensivo e interpretativo de fenómenos ou situações singulares” não pressupõe “qualquer propósito de formulação de leis ou generalizações” (id. *ibid.*, p. 15).

Tal como afirma Karl Popper (1968),

é um erro supor que a objetividade da ciência depende da objetividade científica. Mas é sob todos os aspectos um erro acreditar que os especialistas em ciências da natureza sejam mais objetivos do que o investigador em ciências sociais.

Cientes de que a apreensão da multiplicidade do real é sempre inatingível, procurámos fazer face a esta inevitabilidade através da recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos que nos propusemos estudar. Este processo foi pautado por procedimentos de investigação rigorosos e pela preocupação com a triangulação de informação a partir do recurso a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados e da auscultação de diferentes atores envolvidos na realidade a estudar.

A postura metodológica adotada teve sempre como pano de fundo duas exigências da investigação:

a primeira é uma exigência de responsabilidade: é preciso que o trabalho aumente a lucidez, consiga desmascarar as implicações de um procedimento, os alibis de uma linguagem, constitua, em suma, uma crítica; o método é aqui inevitável, insubstituível (...); a segunda exigência é de ordem totalmente diferente: (...) é preciso, a dada altura, virarmo-nos contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural, como uma visão (...)

(Barthes, 1987, p. 271)

Foi tendo em conta estas exigências de investigação que partimos para o terreno, na tentativa de *aumentar a lucidez* sobre formas de organizar a escola para o sucesso, de compreender o que se não vê ou apenas entrevê.

Carta de navegação

Indicados os *pontos cardeais* da nossa investigação, terminamos a parte introdutória deste estudo com a apresentação da *carta de navegação*, ou seja, com a explicitação do roteiro seguido na organização da informação.

Este trabalho está organizado em três grandes partes. Numa primeira parte, apresentam-se *as cartas e instrumentos de navegação*, ou seja, procede-se a um enquadramento conceptual e teórico que nos permita compreender o objeto de estudo em análise. Neste enquadramento é feita uma revisão das implicações do modelo escolar no (in)sucesso e abordam-se as principais políticas de promoção do sucesso escolar em Portugal. Referem-se ainda teorias, modelos e práticas pedagógicas que a investigação tem vindo a apresentar como conducentes à melhoria dos processos e resultados educativos e caracteriza-se a escola enquanto organização, apresentando algumas das racionalidades no palco escolar e focando-se o tema das lideranças nas organizações escolares. A primeira parte termina com um brevíssimo esboço integrativo de um modelo holístico de análise da problemática em estudo. Anote-se, desde já, que este modelo integrado resulta de dois movimentos de origem e natureza distintos: pelo lado dedutivo, decorre do conhecimento prévio e da empiria publicada que foi expressamente convocada para ler o objeto de estudo; pelo lado indutivo, o modelo é construído tendo em conta os dados que foram sendo coletados a partir das realidades estudadas. É este duplo

movimento que permite, a nosso ver, dar coerência, consistência e eficácia interpretativa ao modelo de análise.

Na segunda parte passa-se à *navegação* propriamente dita, com enfoque na metodologia de investigação. Apresenta-se a natureza do estudo, retomam-se as questões de partida e caracterizam-se as escolas e os projetos que constituíram o objeto de estudo. Explicitam-se métodos e instrumentos de investigação, bem como os tempos e procedimentos relativos ao trabalho de campo realizado.

A terceira parte é dedicada às *descobertas*, procedendo-se à apresentação e discussão dos resultados. Apresentam-se, por fim, as principais conclusões deste estudo.

Todos os anexos referidos nesta dissertação são apresentados em volume autónomo.

É esta a viagem que convidamos o leitor a fazer na expectativa de podermos, no final, “ver mais longe, [um pouco mais] além da montanha” (Alves, 2006) no que respeita à gramática escolar e ao (in)sucesso.

Parte I - *Instrumentos de navegação*: Enquadramento conceptual e teórico

Teorias são redes; somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa.

(Novalis, 1986)

1. O modelo escolar e o (in)sucesso educativo

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.

(Pierre Bourdieu, 1966)

Estás numa rota de insucesso escolar, mas não tens de estar. Não há fatalidades sociais e humanas. Olhos te prendem, mãos se dão, beleza e verdade te erguem, palavras te endireitam e... tu existes, és aquilo que desde o nascimento estás convidado a ser: mulher e homem de rosto limpo, claro e único, projecto de plenitude. Rosto-janela jamais repetível na história da humanidade! E, aqui mesmo, o que pode a educação?

(Joaquim Azevedo, 2011)

O modelo escolar vigente, com a sua *específica gramática*, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus. Sucedendo a um modelo artesanal de ensino, a escola, tal como a concebemos, serve os propósitos da escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela *fábrica* e exigida pela identidade dos estados-nação.

Escolarizar os camponeses segundo um padrão *fabril* de standardização de tempos, espaços, sequências de trabalho, cumprimento de horários e valores próprios das cadeias de montagem e socializar os cidadãos numa ordem alfabetizada que permitisse a progressiva instauração de uma democracia representativa, foram os dois grandes desígnios da invenção da escola moderna.

O sistema escolar português segue este modelo e refina-o durante o Estado Novo que o coloca, num primeiro momento, ao serviço da trilogia *Deus, Pátria e Família*. Num momento posterior, na segunda metade do século XX, com as exigências do desenvolvimento económico, verifica-se uma subordinação funcionalista que leva a um estreitamento da relação entre a educação e a economia, alicerçado na necessidade de formar mão-de-obra qualificada e diversificada por forma a responder às exigências do pós-guerra. É também neste período temporal que se dá o alargamento do ensino obrigatório, primeiro para 4 anos e depois para 6 anos de escolaridade, com a reforma introduzida pelo ministro Galvão Teles, em 1964.

Na década de 70, as propostas reformistas de Veiga Simão colocaram a ênfase na expansão da escolarização, desde o pré-escolar até ao ensino superior, e na democratização do acesso ao ensino. Esta expansão do sistema educativo ficou a dever-se não só a uma vontade política expressa de promover o desenvolvimento da educação, mas também a um progressivo alargamento da procura social da educação aos níveis de ensino mais elevados que aspirava a uma mobilidade social ascendente através da via educativa.

As novas expectativas sociais criadas pelo ciclo da igualdade de oportunidades levaram o Estado a expandir a rede escolar. O aumento do número de alunos caracterizou-se, também, pelo aumento das expectativas otimistas em relação ao sistema educativo. Inicialmente, o aumento das taxas de escolarização teve uma tradução efetiva no crescimento das oportunidades sociais, o que ficou a dever-se tanto às mudanças na estrutura social e económica, como às resultantes do forte crescimento económico do

período entre o início da década de 50 e meados da década de 70. Contudo, áquilo que, nas palavras de Sérgio Grácio (1986) podemos chamar de “procura otimista”, sucedeu-se uma “procura desencantada”, advinda do abrandamento do crescimento económico e da consequente diminuição das oportunidades de trabalho. A este desencanto acresce o facto de que a expansão escolarizadora à qual assistimos após o 25 de Abril se consubstanciou numa, pelo menos aparente, igualdade de oportunidades de acesso que não teve correspondência em termos de igualdade de oportunidades de sucesso e muito menos igualdade do usufruto dos bens educacionais (Pires, 2000).

A procura social da educação levou a que o Estado alargasse fortemente a capacidade de oferta, sobretudo através da via liceal, e se passasse de um ensino de elites para um ensino de massas. Contudo, esta alteração quantitativa não foi acompanhada de mudanças qualitativas ao nível do sistema educativo, capazes de dar resposta aos novos desafios decorrentes de uma certa democratização da escola. Isto significa que não houve alterações no modo de organização do conhecimento (sempre em disciplinas, mais ou menos teóricas), da organização dos espaços e dos tempos, da organização dos grupos de alunos, dos modos de ensinar e de fazer aprender, da alocação dos professores aos alunos. Acresce ainda o facto de o modelo escolar oferecido a todos ter sido o decalcado do liceu, a via por excelência da formação das elites (Grácio, 1997; Pinto, 1995)⁹.

O acesso massificado à educação foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente e “continua a *servir o mesmo menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado.” (Roldão, 2000, p. 125). Na realidade, a preocupação com um “ensino para todos” criou um determinado padrão de funcionamento escolar que se tem mantido praticamente inalterado desde os tempos da Escola Moderna. Assim sendo, caminhámos para uma unicidade educativa assente naquilo que Formosinho (1988a) apelida de “currículo pronto a vestir de tamanho único”. Trata-se de um mesmo currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e

⁹ Este movimento de atração pelo liceu surge bastante antes do 25 de abril, desviando-se a procura das escolas industriais e comerciais para este tipo de ensino que dava acesso aos lugares terciários da ocupação profissional. Com o 25 de abril, oferece-se *o melhor para todos* através de uma unificação do ensino que só podia gerar um generalizado insucesso.

dos que o recebem e das condições da sua implementação” (id. *ibid.*, p. 113) Esta uniformidade curricular não se coaduna com a diversidade de características, interesses e aptidões dos alunos, produzindo efeitos no insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). A passagem de um ensino de elites para uma escola de massas está carregada de contradições, sendo que a maior delas é o facto de se ter produzido uma “massificação do ensino de elites” (Pires, 2000). A obrigatoriedade da educação consiste numa “falácia” e numa hipocrisia política pois a escola obrigatória, que deveria ser “obrigatoriamente sucedida”, está a produzir efeitos que lhe são contrários, visíveis nas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar com as quais se debate ainda atualmente o sistema educativo português.

O “ensino de massas” transformou-se, afinal, na “massificação do ensino”, ou seja, a intenção de criar um ensino universal sucedido, promotor do desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, acabou por se traduzir numa mera “expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo” (id. *ibid.*, p. 191).

Podemos considerar três tipos de contradições que estão na base da crise da escola de massas em Portugal (Gomes, 1999):

i) Crise de legitimidade

Existe uma contradição social entre a função de instrução de massas, promotora da igualdade de oportunidades, e a função da hierarquização, que garante uma desigual apropriação do sistema de ensino pelos diferentes grupos sociais. Houve um aumento de expectativas de escolarização por parte de segmentos crescentes da população, para as quais não houve capacidade de resposta. Esta descoincidência entre aquilo que a escola promete e aquilo que pode dar levou à crise de legitimidade que referimos.

ii) Crise institucional

Há uma contradição institucional da escola que assenta na incompatibilidade entre a racionalidade burocrática do Estado (distributiva, centrada nas leis e nos normativos) e uma racionalidade industrial e de mercado (produtiva e centrada nos resultados). É visível um confronto do Estado dentro de si mesmo, que apresenta, simultaneamente,

modelos racionais e normativos de gestão do sistema educativo, oscilando entre a necessidade de racionalizar e otimizar recursos, por um lado, e, por outro, de mobilização e envolvimento de novos atores sociais no processo educativo.

iii) Crise de hegemonia

Assistimos a uma incompatibilidade entre a necessidade de assegurar a função credencializadora do sistema educativo, através de uma *aculturação homogeneizante*, e a necessidade de diferenciar para acolher públicos escolares social e culturalmente muito diversos. Nem o Estado nem os professores estavam preparados para o tipo de diferenciação (pedagógica, organizacional e profissional) que a crescente heterogeneidade social e escolar exigia.

A crise de hegemonia caracteriza-se pela *obsolescência dos modos de acesso aos saberes, conhecimento e competências*.

A crise da escola de massas e as constantes críticas ao sistema educativo levaram os vários governos a empreender sucessivas reformas com vista à correção dos disfuncionamentos do sistema, à democratização do seu acesso, ao combate do insucesso e à melhoria da sua eficácia e qualidade. No entanto, estas reformas, na sua maioria, não cumpriram os objetivos a que se propuseram, constituindo-se, muitas vezes, enquanto “mera recuperação retórica das críticas (incorporando algumas das suas propostas formais, mas dissociando-as dos seus pressupostos políticos e educativos) e raramente chegando ao cerne das escolas e da ação pedagógica na sala de aula” (Barroso, 2001, p. 64) Foram muitas as “mudanças” e poucas as “diferenças”, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula. (id. *ibid.*). Partindo-se do princípio de que uma superestrutura conseguiria influenciar o processo de ensino/aprendizagem, ignorou-se “o longo e complexo entramado hierárquico que separa a administração da sala de aula, espaço onde efectivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema” (Vicente, 2004, p. 133).

Muito pouco mudou na forma como as escolas gerem o tempo e o espaço, como dividem os alunos e lhes atribuem turmas, no modo como compartimentam o conhecimento em “disciplinas” e atribuem notas e classificações como evidências da aprendizagem dos alunos (Tyack & Cuban, 2003). O modelo pedagógico da escola pública de massas foi subsidiário dos pressupostos e métodos pedagógicos do ensino individual e da relação mestre-discípulo. A organização dos alunos em turmas

relativamente homogéneas e a uniformização do currículo e dos métodos de ensino tornaram possível o ensino coletivo em moldes muito semelhantes aos do ensino individual, permitindo “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, 2001). Assistimos à construção de uma pedagogia coletiva que consiste num modo uniforme de organização pedagógica caracterizado, essencialmente, pelo princípio da homogeneidade ao nível das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação, constituindo uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (Barroso, 2001). Esta forma de organizar a Escola acabou por se naturalizar, passando a ser entendida por professores, alunos e pela sociedade em geral como característica de uma *escola a sério* (Tyack & Cuban, 2003). No entanto, este modelo escolar tem sido incapaz de promover aprendizagens de qualidade para todos e para cada um o que, em Portugal, se traduz nas ainda elevadas taxas de insucesso e abandono escolar¹⁰. Parece-nos então central que nos interroguemos sobre os processos que, no interior da escola, conduzem ao insucesso.

A partir de Formosinho (1988a) é possível identificar uma série de fatores institucionais e organizacionais que visam um modelo de racionalização uniformizadora global das nossas escolas, organizando-as para o insucesso educativo:

1. Uma estrutura curricular académica e uniforme com sequencialidade regressiva

Temos assistido à manutenção de um currículo liberal, de base liceal, não obstante o seu fracasso perante a escola de massas. Este modelo curricular uniforme tem sido operacionalizado através de vários processos:

- a) Manutenção de toda a lógica geral do currículo uniforme, enciclopédico e fragmentado, mandado executar pelo poder central. Tendencialmente independente das características específicas de diferentes alunos, professores e escolas, o currículo organiza-se numa lógica de sequencialidade¹¹ que visa a preparação para o grau escolar imediato, sem ter por isso autonomia própria.

¹⁰ De acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) no ano letivo de 2010/11 a taxa de retenção e desistência em Portugal no ensino básico foi de 7,5% e no ensino secundário, de 20,8%.

¹¹ Acresce o facto de ser uma sequencialidade regressiva analisada e denunciada por Lemos Pires (2000) em que são os níveis superiores que determinam a lógica organizacional dos inferiores. Assim, é o ensino superior *quem mais ordena* e determina o ensino secundário (*funcionando como uma espécie de estudos menores do superior*); por sua vez, o ensino secundário, com a sua organização cerradamente disciplinar

- b) Manutenção da componente académica do currículo ao longo dos vários ciclos de escolaridade, contribuindo assim para o abandono escolar e para taxas massivas de incumprimento da escolaridade obrigatória.
- c) Legitimação da uniformidade rígida do currículo através da assunção de que esta é condição necessária para a igualdade de oportunidades.
- d) Consolidação da ideia da completa prevalência do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.
- e) Implementação da uniformidade em todas as dimensões inerentes ao processo educativo: uniformidade de métodos de ensino e de avaliação, atribuição de uma carga horária uniforme por disciplina, distribuição rígida dessa carga horária, da duração de cada aula e da identidade dos conteúdos e do controlo da extensão dos programas. Esta pedagogia uniforme é ainda acompanhada da socialização do professor nas práticas docentes já estabelecidas na escola.
- f) Prolongamento da uniformidade pedagógica para a uniformidade de avaliação, criando-se padrões uniformes também para esta prática, muitas das vezes desadequados às características de determinados grupos de alunos e aos próprios métodos de ensino utilizados.
- g) Manutenção da compartimentação disciplinar característica do currículo académico, fazendo proliferar as disciplinas com carga horária reduzida, para que a integração das aprendizagens fique unicamente a cargo do aluno. Tal como afirma Beane (2003), “a abordagem por disciplinas, direcionada para a universidade, mantém a sua ascendência. É sobretudo, a propriedade do *statu quo* educacional que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima” (p. 92).
- h) Promoção da formação monodisciplinar dos professores e criação de grupos monodisciplinares nas escolas no 2º e 3º ciclos do ensino básico, dificultando o diálogo interdisciplinar e eliminando a possibilidade de instituição de outras lógicas organizadoras da aprendizagem. O insucesso da *área escola* prescrita na reforma de

e seletiva, determina o ensino básico e este acaba por se impor à educação de infância que vai assumindo a designação e o estatuto de pré-escolar (Ribeiro, 2002).

1989 e da *área de projeto* prescrita na reforma de 2001 são a evidência de uma difícil ou impossível convivência de lógicas curriculares distintas.

- i) Promoção da compartimentação de anos e ciclos de escolaridade, mantendo os ciclos de ensino separados uns dos outros. A criação dos agrupamentos verticais de escolas, que vem já desde a década de 90, não tem conseguido eliminar estas descontinuidades e desarticulações, persistindo graves problemas de articulação vertical do currículo.
- j) Manutenção do modelo de concepção, controlo e gestão centralizada do currículo, contribuindo para a diminuição do empenhamento das escolas e dos professores na sua implementação e gerando mecanismos de desresponsabilização e desvinculação.

Esta alargada série de fatores faz da escola e do currículo um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas e institui um *mundo do sistema* que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004), não sendo de espantar a recorrente ameaça de colapso e a *aparente necessidade de sucessivas reformas*¹².

2. Um regime de aprovação/reprovação global anual

Um ensino graduado organizado em classes; classes ou turmas organizadas em anos; anos organizados em ciclos de estudo que são a unidade pedagógica de base. E no entanto, a progressão no plano de estudos faz-se não pela unidade pedagógica, mas pela unidade administrativa que é o ano. No final de cada ano, com a legal exceção do 1º ano de escolaridade, os professores em conselho decidem quanto à progressão dos alunos, podendo decidir pela continuidade ou pela retenção. Esta possibilidade visa gerar percursos curriculares mais homogêneos, fazendo repetir os alunos que supostamente não atingiram os objetivos fixados para esse ano. Mas como referem vários autores (Verdasca, 2011; Formosinho, 1988a; Perrenoud, 2004a, 2004b) quanto mais se encurtam os momentos de decisão de sequência de estudos, mais se aumenta a probabilidade de retenção e de insucesso.

¹² Mas, como é óbvio, estas sucessivas reformas são a prova da sua própria ineficácia.

O aluno reprovado pode sentir uma atitude de rejeição face à escola, desmotivação e baixa autoestima, o que poderá potenciar situações de insucesso repetido. A investigação tem vindo a demonstrar que existe uma tendência crescente para os alunos atrasados reprovarem mais. Quanto mais se reprova, maior é a possibilidade de se voltar a reprovar. O insucesso é cumulativo e gerador do abandono. A reprovação não se tem vindo a afirmar enquanto mecanismo propiciador de sucesso futuro. Pelo contrário, há estudos que confirmam os efeitos pedagógicos negativos da retenção anual através de evidências empíricas que mostram que os seus efeitos negativos ultrapassam largamente os positivos (Jackson, 1975; Holmes & Matthews, 1984; Holmes, 1989; Jimerson, 2001; Crahay, 2003, 2007; Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005; Troncin, 2005).

Para além dos efeitos negativos comprovadamente provocados nos alunos, o regime de reprovação anual parece ainda legitimar uma certa desresponsabilização da escola face à promoção das aprendizagens nos alunos. As escolas, os professores e as aulas organizam-se em função do *aluno médio*, não se prevendo respostas adequadas, na maioria dos casos, para aqueles que não se enquadram nesta *categoria*. Quando há alunos que não conseguem atingir os conhecimentos e competências básicas que se convencionou deverem ser atingidos em determinada fase do seu percurso escolar, a *resposta* da escola é insistir naquilo que, claramente, não funcionou. Assim, mantendo as regras da gramática escolar, dando aos alunos *mais do mesmo*, espera-se que, um dia, espontaneamente, eles aprendam. Nesta lógica, parece que é o aluno que não consegue aprender, ao invés de ser a escola que não se consegue organizar para promover as aprendizagens de todos e de cada um. O aluno que não conseguiu aprender terá que *se esforçar* por fazê-lo em condições análogas às que levaram ao seu insucesso. A resposta parece então colocar-se do lado do aluno e não do lado da escola, que tende a ignorar que “toda a criança pode aprender” e que “o facto de tantos alunos se revelarem incapazes de adquirir as competências necessárias reflete a incapacidade das escolas para ir de encontro às necessidades de cada criança” (Slavin & Madden, 1989, p. 4).

A lógica da reprovação anual acaba por ir desviando periodicamente do sistema os alunos que *não conseguem aprender*, sem que se invista ao nível dos processos de promoção das aprendizagens, numa lógica de prevenção do insucesso. Mais uma vez a gramática escolar parece funcionar como a gramática do discurso: não tendo que ser necessariamente compreendida para funcionar sem sobressaltos, assume-se como *natural* que haja alunos que aprendem e alunos que não aprendem, alunos que são aprovados e alunos que são reprovados.

3. *A organização dos alunos por turma, aprendendo no mesmo espaço e no mesmo tempo*

a) A distribuição dos alunos por turmas

A dimensão instrumental da escola de que nos fala Verdasca (2007) consiste no “conjunto de unidades institucional e organizacionalmente estruturadas para o desenvolvimento de actos educativos” (p. 1). Esta dimensão da escola gera “a constituição de agrupamentos administrativos de alunos e professores em unidades organizacionais de diferentes níveis administrativos”, consistindo *a turma* num destes níveis de organização (id. ibid. p. 1). As turmas são, então, “unidades sócio-organizacionais escolares” cuja constituição se apoia em determinados critérios, mais ou menos explícitos, que revelam a opção por “uma determinada solução organizacional pedagógica” (id. ibid., p. 1).

Em Portugal, as orientações oficiais para a constituição de turmas vão no sentido de agrupar alunos com características diferentes, como se pode ler nos seguintes pontos do Despacho nº 13170/2009, de 4 de junho de 2009:

5.1 — Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projecto educativo da escola, competindo ao director aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.

5.4 — As turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

5.10 — Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, devendo ser respeitada, em cada turma, a heterogeneidade do público escolar, com excepção de projectos devidamente fundamentados pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, ouvido o conselho pedagógico.

(Diário da República, 2.^a série — N.º 108 — 4 de Junho de 2009)

O referido Despacho foi alterado pelo Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de abril de 2012, passando o ponto 5.10 a ter a seguinte redação:

5.10 – Na formação das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade do público escolar, podendo, no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para o sucesso escolar.

(Diário da República, 2ª série – Nº 73 – 12 de abril de 2012)

Como podemos ver, mantém-se a orientação no sentido do respeito pela heterogeneidade na constituição das turmas, sendo que deixa de haver referência explícita à proibição de constituição de turmas apenas com alunos em situação de retenção. A alteração referida parece indiciar que embora o critério da heterogeneidade continue a assumir-se como orientação geral na constituição das turmas, existe uma abertura cada vez maior para a utilização de outros critérios, nomeadamente o da homogeneidade, desde que o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, entenda que estes são determinantes para o sucesso escolar.

Mediante estas orientações, as turmas são constituídas segundo critérios estabelecidos pelas escolas, que podem passar por

aspectos de continuidade relativamente a anos anteriores¹³, níveis etários, estruturas de diferente composição e distribuição por sexo *status* social ou proveniência geográfica, peso de alunos com necessidades educativas especiais, com escolaridade irregular ou com necessidade de apoio pedagógico, o agrupar ou o dispersar de grupos de alunos com características especiais no que respeita ao aproveitamento e comportamento

(Verdasca, 2007, p. 2).

Assim sendo, as turmas são constituídas “por elementos com diferentes características e com particularidades próprias”, o que lhes confere

um grau de heterogeneidade variável em termos sociais, comportamentais, académicos, de maturação psicológica, de género, de acessibilidades e que, incontornavelmente, se refletem nas formas de interpretação e de reinterpretação de ideias, valores e normas prefiguradas ao nível do sistema formal e, conseqüentemente, passível de gerar potenciais divergências em

¹³ Acrescentamos que este parece ser um critério frequentemente utilizado pelas escolas na constituição das turmas, havendo um “respeito pelo que vem de trás” (Antunes & Sá, 2010, p. 35).

termos de motivações, interesses, atitudes e ações comportamentais (id. *ibid.*, p. 6)

Os critérios utilizados na formação das turmas condicionam, desta forma, o tipo de interações pedagógicas que nelas se poderão gerar (tanto entre os alunos como entre professor e alunos). Sendo a turma, enquanto sistema social aberto, “um complexo de elementos em interação e em intercâmbio contínuo com o ambiente” (Chiavenato, 1983, p. 521) as características dos elementos que a compõem influenciam essas interações. Numa abordagem sistêmica, podemos considerar que existe um “efeito sinérgico” (id. *ibid.*, p. 540) que faz com que o *todo* que é a turma não corresponda à *soma das partes* que o constituem. Partindo da metáfora utilizada por Morin (1990, p. 124) quando se refere à arte da tapeçaria¹⁴ para demonstrar a complexidade das organizações, parece-nos possível afirmar que também no caso da turma o *todo* “é mais do que a soma das partes”, isto é, a turma é mais do que a soma dos alunos que a constituem. Por outro lado, o *todo* é “menor do que a soma das partes” porque a nova realidade, neste caso, a turma, não permite explicar plenamente na sua totalidade as características de cada um dos seus elementos. Essas características são inibidas ou potenciadas. É possível constatar, então, que “o *todo* é simultaneamente mais e menos que a soma das partes”. É esta constatação que parece estar na base dos muitos estudos que têm vindo a ser realizados sobre o efeito que o grupo turma pode ter nas aprendizagens de todos e de cada um. A questão tem sido colocada, essencialmente, ao nível da dimensão e da composição mais homogênea ou heterogênea das turmas. Este tópico de pesquisa tem sido bastante controverso, tendo dado origem a centenas de estudos que procuraram compreender os efeitos de várias formas de constituição de turmas de nível, como sendo as práticas de “tracking / streaming”¹⁵ e “ability grouping”¹⁶.

¹⁴ Que junta fios de diferentes materiais e cores para formar um *todo*.

¹⁵ O “tracking” ou “streaming” consiste em, numa mesma escola ou num mesmo sistema educativo, constituir turmas de alunos de acordo com o seu grau de proficiência. Os alunos assistem às aulas apenas com pares cujo desempenho académico seja semelhante ao seu. Este é o caso do sistema educativo alemão, no qual o desempenho escolar dos alunos na escola primária condiciona as suas escolhas ao nível do ensino secundário. Num sistema organizado desta forma, o currículo poderá variar de acordo com o nível de proficiência do grupo criando-se, por exemplo, vias académicas e vias profissionais de prosseguimento de estudos. Esta é uma solução organizacional de grande escala e permanente, pois não se prevê a possibilidade de haver migrações de alunos entre turmas de diferentes níveis.

¹⁶ Neste caso, dentro de turmas cuja constituição é heterogênea, criam-se grupos de alunos que evidenciam capacidades semelhantes. Esta diferenciação ocorre dentro da sala de aula, sendo que no mesmo espaço poderão funcionar grupos de alunos em estádios diferentes de desenvolvimento em diferentes áreas. Estes grupos são flexíveis e os alunos podem passar de um grupo para outro de acordo com o seu desempenho.

A controvérsia gerada em torno destas práticas prende-se, essencialmente, com duas perspetivas diferentes, que sustentam argumentos a favor e contra a criação de grupos de nível. Hollifield (1987) sistematiza os principais argumentos a favor e contra esta prática. Por um lado, há autores que sustentam que a criação de grupos de nível melhora o desempenho dos alunos, dado que reduz a disparidade entre o nível de competência dos mesmos. Tal facto aumenta a probabilidade de os professores providenciarem um tipo de instrução que não seja nem demasiado fácil, nem demasiado difícil para a maioria dos alunos. Assume-se, assim, que os grupos de nível permitem ao professor aumentar o ritmo e o nível de instrução para os alunos mais avançados e providenciar uma atenção mais individualizada, com mais ênfase em processo de repetição e revisão, aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

No que se refere aos argumentos contra a criação de grupos de nível, o mesmo autor menciona o facto de esta prática criar turmas ou grupos de alunos mais fracos que são privados do exemplo e estímulo providenciado pelos alunos com melhor desempenho académico. Por outro lado, a rotulagem dos alunos de acordo com as capacidades que evidenciam e a sua colocação em turmas de baixo rendimento académico pode criar nos alunos baixas expectativas acerca de si mesmos. O autor acrescenta ainda que, frequentemente, os grupos onde são colocados os alunos com baixo desempenho escolar recebem um tipo de instrução de qualidade inferior à dos grupos compostos por alunos com bons resultados académicos.

Não sendo nosso objetivo fazer uma revisão extensiva dos muitos estudos que têm vindo a ser realizados, referiremos apenas alguns pelo seu carácter abrangente e sintetizador das principais conclusões sobre este tópico de investigação.

Um dos estudos com mais impacto ao nível da investigação sobre turmas de nível foi realizado por Slavin (1987). Este autor analisou diferentes práticas de constituição de turmas de nível em escolas do ensino básico através da técnica de “best-evidence synthesis”¹⁷. Estas práticas incluíram a constituição de grupos de nível a funcionar enquanto turma (*between class ability grouping*) e a funcionar dentro de uma mesma turma (*within class ability grouping*). As principais conclusões deste estudo podem ser sistematizadas da seguinte forma:

¹⁷ Método que incorpora as melhores características da revisão meta analítica e da revisão narrativa tradicional (Slavin, 1986).

- i) Há evidências que sugerem que a criação de turmas de nível não flexíveis a partir do desempenho global dos alunos na Escola básica não melhora o seu desempenho escolar.
- ii) Não há resultados conclusivos sobre os impactos da distribuição dos alunos por grupos homogéneos apenas em determinados casos, como seja a leitura e a matemática, mantendo-se estes em turmas heterogéneas durante a maior parte do dia. Existem algumas evidências de que esta prática pode ser benéfica do ponto de vista instrucional, desde que o nível e o ritmo da instrução sejam adequados ao nível de desempenho destes grupos e desde que os alunos não sejam reagrupados em mais do que uma ou duas disciplinas.
- iii) Há fortes evidências de que, no que se refere à leitura, a criação de grupos de nível com alunos de diferentes anos de escolaridade melhora o seu desempenho.
- iv) No que se refere à criação de grupos de nível dentro da mesma sala de aula as pesquisas realizadas centraram-se na disciplina de Matemática e no equivalente ao 3º ciclo do ensino básico, no que respeita ao sistema de ensino Português. A pesquisa realizada sustenta o recurso a esta prática, principalmente se se trabalhar com um número pequeno de grupos.

As conclusões de Slavin apontam, assim, no sentido de poder haver benefícios para os alunos em serem agrupados de forma mais homogénea em algumas disciplinas, desde que esta não seja uma prática generalizada nos vários tempos e espaços escolares e conjugando-a com uma correta adequação do nível e ritmo de instrução às necessidades evidenciadas por estes grupos.

Também Crahay (2002) procedeu a uma importante revisão de literatura sobre a investigação que tem vindo a ser realizada no que respeita à constituição de turmas de nível. O autor questiona se a heterogeneidade deverá ser, de facto, reduzida ou, alternativamente, gerida. Trata-se, no fundo, de perceber se se deve ensinar aos alunos os métodos geralmente mais eficazes ou se se deve tentar adaptar o ensino oferecido a todas as crianças aos métodos que estas utilizam preferencialmente e de forma espontânea (Reuchlin, 1991). Crahay (2002) apresenta diferentes perspetivas relativamente a esta questão, referindo que no passado, e na esteira do pensamento de

Claparède (1920), se entendia ser necessário adequar os métodos pedagógicos às características dos alunos. Para tal, este autor recomendava a utilização de dispositivos de ensino individualizado ou a formação de grupos de alunos homogêneos, de acordo com as suas aptidões intelectuais. Por outro lado, é-nos apresentada a perspetiva de Meirieu (1985), que coloca a questão de um outro modo:

Se nos pusermos no lugar do aluno, descobrimos que uma diferenciação da pedagogia, que insistisse em aplicar sistematicamente itinerários conformes às possibilidades do aluno, poderia levar a excessos. A criança tímida ou que domina mal a linguagem oral arrisca ver-se limitada aos exercícios escritos: progredirá, decerto, em Matemática ou em Geografia, mas não ultrapassará bloqueios que irão continuar a criar lacunas toda a sua vida. O aluno que beneficia de situações individualizadas verá serem-lhe propostas fichas de trabalho pessoais ou diálogos com o monitor, que irão ter o mérito de levar em conta situações nas quais se sente mais à-vontade, mas que o não ajudam, necessariamente, na aprendizagem, indispensável à observação e à leitura solitária. A constituição de situações interativas, com base numa homogeneidade de capacidades, legítima para evitar fenómenos de opressão ou de exclusão de ordem sociológica, poderá instituir clivagens, proibindo a comunicação entre indivíduos cujo encontro seria, todavia, enriquecedor. O respeito pelo ritmo de cada um poderá, ele próprio, provocar desigualdades: uns, que teriam mesmo necessidade de, por vezes, trabalhar de maneira menos rápida, serão sempre solicitados para se apressarem; outros, que deveriam aprender a trabalhar mais depressa, continuarão, em nome do respeito que lhes é devido, tributários de um pesado *handicap*. Descobre-se assim que uma pedagogia totalmente diferenciada em função do método próprio de cada aluno, ainda que permita o acesso a conteúdos escolares mais ou menos idênticos para todos, encerraria, a prazo, os indivíduos num tipo de "perfil pedagógico", numa determinada forma de "orientação" e num ritmo de trabalho que lhes arruinaria qualquer possibilidade de adaptação. Para mais, torná-los-ia intolerantes com qualquer abordagem que se afastasse um pouco dos hábitos adquiridos (p. 125).

Esta é uma perspetiva claramente oposta à de Claparède, que assenta na importância vital da heterogeneidade como motor de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Numa publicação mais recente Meirieu (2004) refere-se especificamente à constituição de grupos homogêneos ou heterogêneos com vista às aprendizagens dos alunos,

apresentando cinco proposições que importa considerar quando abordamos estas questões (pp. 110-117):

- i. qualquer aluno precisa de ser considerado na sua diferença e de ser reagrupado com outros para serem apoiados de acordo com as suas necessidades comuns específicas;
- ii. os grupos homogéneos correm sempre o risco de perdurarem no tempo e de sofrerem processos de guetização;
- iii. qualquer aluno precisa de trabalhar com outros, com sensibilidades, estratégias de aprendizagem e níveis diferentes, a fim de se enriquecer com essas diferenças;
- iv. os grupos heterogéneos sistemáticos apresentam dificuldades de gestão que, dependendo das disciplinas e dos objetivos, podem afetar a aprendizagem;
- v. a escola deve articular grupos homogéneos e grupos heterogéneos, fazendo variar os critérios de reagrupamento dos alunos.

As cinco afirmações acima apresentadas vão de encontro às conclusões de Slavin (1987), alertando-se para os perigos de uma homogeneização permanente das turmas, mas considerando os benefícios que a articulação de grupos homogéneos com grupos heterogéneos pode trazer aos alunos.

Mediante as duas perspetivas diferentes sobre a constituição de grupos de nível apresentadas, Crahay (2002, p. 297) coloca duas hipóteses diferentes:

- i) as diferenças individuais impedem o bom funcionamento das turmas e limitam as oportunidades de aprendizagem tanto dos *bons* como dos *maus* alunos;
- ii) a heterogeneidade é uma mais-valia na promoção das aprendizagens, pelo que as turmas heterogéneas deverão constituir a principal forma de agrupamento dos alunos. No entanto, deverá haver espaço para modos de agrupamento flexíveis, organizando-se, ocasionalmente, grupos homogéneos.

Após uma revisão de literatura sobre diversos estudos que permitam comprovar uma ou outra hipótese¹⁸, Crahay (2002) conclui que “a individualização dos dispositivos de aprendizagem está longe de constituir a panaceia pedagógica que parece ser, em

¹⁸ Que engloba os estudos de autores como Claparède, 1920, Lindvall & Cox, 1970; Birzea, 1982; Snow, 1985; Bangert-Drowns, Kulik & Kulik, 1983; Oakes, 1985; Rosenbaum, 1980; Slavin, 1987, 1990.

determinados discursos” (p. 342). Uma segunda conclusão refere-se especificamente ao modo de agrupar os alunos, afirmando o autor que

A constituição de classes homogêneas, nas quais os alunos são reunidos em função das suas aptidões ou dos seus níveis de excelência escolar, nada traz, e isto verifica-se tanto ao nível primário como ao nível secundário. Pelo contrário, podemos rezear que, fora das condições experimentais rigorosas que prevaleceram nas investigações inventariadas por Slavin (1987b, 1990a), esta prática conduza ao facto de que os alunos reputados de fortes beneficiem de um ensino qualitativamente e quantitativamente superior ao dos alunos qualificados de fracos. Encontramo-nos, então, em presença de uma estratégia de amplificação das diferenças individuais que rompe com todos os princípios de igualdade (ibid., pp. 343-344).

As conclusões apresentadas vão, então, no sentido da importância da heterogeneidade na promoção das aprendizagens dos alunos, não descurando a relevância de que se pode revestir o reagrupamento flexível de alunos por nível, para fomentar aprendizagens específicas, e desde que suportado por dispositivos pedagógicos adequados.

Ressaltamos, contudo, a importância de pensar as questões da homogeneidade e da heterogeneidade de forma contextualizada, tendo em conta “as pessoas dos alunos que estão diante de nós”, mobilizando a equipa de docentes “os melhores recursos disponíveis, em liberdade e com responsabilidade”, como refere Azevedo (2013):

Sinto que colocamos demasiada ênfase na heterogeneidade versus homogeneidade, quando a questão educacional e escolar reside muito mais em saber como melhor organizar pedagogicamente a atividade de ensino e aprendizagem, em cada momento, para favorecer mais e melhores aprendizagens da parte de alunos muito diferentes, porque quem aprende ou não são eles. E nesses modos de organizar adequadamente a pedagogia escolar não deve haver tabus, mas muito trabalho de mobilização da inteligência pedagógica de cada escola, avaliando em cada momento os objetivos enunciados e os passos dados.

Parece-nos, de facto, importante que as decisões pedagógicas sejam tomadas numa lógica de *liberdade* que permita equacionar respostas pedagógicas flexíveis e adequadas a diferentes situações e contextos, mas aliada à *responsabilidade* de considerarmos sempre o melhor interesse de cada aluno. E neste processo, os resultados (ainda que controversos) da investigação deverão ser levados em consideração, pois que a responsabilidade exige uma tomada de decisão consciente e fundamentada.

À semelhança do que sucede com a investigação relativa à homogeneidade/heterogeneidade das turmas, a questão dos efeitos do tamanho das turmas no desempenho escolar dos alunos tem sido, também, um assunto controverso. Existe, por um lado, a convicção de que turmas mais pequenas conduzem a uma melhor qualidade do ensino. Por outro lado, há quem afirme que os efeitos do tamanho das turmas na qualidade da aprendizagem são modestos e que haverá outros processos de melhorar a qualidade do ensino. Ambas as perspetivas encontram eco na investigação que tem vindo a ser realizada sobre este tema.

Os estudos sobre este tópico adquiriram maior visibilidade nos anos 70, com o contributo de Glass & Smith (1979), que realizaram uma extensiva meta-análise de 77 estudos experimentais conduzidos essencialmente nos Estados Unidos. Como principal conclusão deste estudo (Glass & Smith, 1979; Glass, Smith & Filby, 1982; Glass, 2002) temos que o nível de desempenho escolar aumenta à medida que diminui o tamanho da turma e que estes benefícios se começam a fazer notar principalmente abaixo dos 15 alunos por turma. A partir deste número as reduções no tamanho das turmas pareciam causar ganhos significativos no desempenho dos alunos.

Seguiram-se então outros estudos que pretenderam avaliar o impacto da redução do número de alunos por turma no desempenho escolar dos mesmos. Faremos apenas uma breve referência aos mais significativos, sistematizando as principais conclusões.

O projeto “Student Teacher Achievement Ratio” (STAR), implementado no Estado do Tennessee entre 1985-1989, veio comprovar amplamente os resultados apresentados por Glass & Smith (1979). Trata-se de um estudo longitudinal que envolveu cerca de 80 escolas de 42 distritos do estado do Tennessee. Estiveram envolvidos cerca de 7000 crianças desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º ano de ensino básico. As crianças foram distribuídas por turmas pequenas (entre 13 a 17 alunos) ou grandes (entre 22 a 26 alunos). Foi possível concluir que os alunos das turmas mais pequenas obtiveram melhores resultados do que os alunos das turmas maiores e que quanto mais anos os alunos passam em turmas de tamanho reduzido, mais duradouros são os benefícios encontrados.

Em 1996, o programa “Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) foi implementado no Estado do Wisconsin. Procedeu-se à redução do tamanho das turmas de crianças da Educação Pré-escolar até ao 3º ano do ensino básico a um máximo de 15 alunos por professor. O programa foi aplicado em escolas e distritos com taxas elevadas

de pobreza e esteve em implementação durante um período de 5 anos. Os alunos envolvidos no programa obtiveram melhores resultados acadêmicos do que os que estudaram em turmas de maior dimensão. Estes resultados foram ainda mais visíveis no que toca às minorias étnicas (alunos afro-americanos). As turmas com menos alunos apresentaram também menos problemas disciplinares e permitiram aumentar o tempo dedicado à instrução explícita.

Um outro projeto, “Class Size Reduction” (CSR), foi implementado na Califórnia em 1996. O programa, faseado em 4 anos, passou pela constituição de turmas da Educação Pré-Escolar até ao 3º ano do ensino básico com um máximo de 20 alunos. Neste caso, os ganhos obtidos com a redução das turmas não foram tão visíveis. Os alunos das turmas de tamanho mais reduzido demonstraram apenas uma ligeira melhoria em termos de desempenho escolar. Acresce ter-se considerado ainda que estes ganhos podem ter ficado a dever-se a outro tipo de variáveis, não controladas nos estudos realizados.

O projeto “Class Size & Pupil Adult Ratio Project (CSPAR)”, realizado no Reino Unido, consistiu num estudo longitudinal que seguiu os percursos académicos de mais de 10 000 alunos em mais de 300 escolas desde a sua entrada na escola (4/5 anos de idade) até ao final da escola primária (11 anos de idade). Blatchford et al (2003) tiraram importantes conclusões no que se refere à influência do tamanho da turma tanto nos processos de sala de aula, como no desempenho escolar dos alunos.

No que se refere à influência do tamanho da turma nos processos de sala de aula, os resultados do referido estudo demonstram que:

- i) O tamanho da turma está diretamente relacionado com o tamanho dos grupos de trabalho que os professores formam. Turmas maiores dão origem à formação de grupos de trabalho maiores, ou seja, os professores tendem a aumentar o número de elementos por grupo e não o número de grupos em sala de aula. A análise qualitativa realizada indicou também que grupos de trabalho maiores são ambientes educativos menos eficazes.
- ii) Existem correlações consistentes entre o tamanho das turmas e o tempo de instrução. Por um lado, quanto mais pequenas são as turmas, mais tempo efetivo de instrução se verifica. Por outro lado, o número de interações pedagógicas entre professor e alunos tende também a ser maior em turmas mais pequenas.

- iii) Nas turmas mais pequenas não só o tempo de contacto com o professor é maior, como os alunos têm também um papel mais ativo, participando mais vezes na aula.
- iv) As crianças em turmas grandes apresentam mais probabilidades de se distraírem e de se desvincularem das tarefas escolares.
- v) Verificaram-se mais interações entre pares nas turmas de maior dimensão, apesar destas interações nem sempre estarem focadas nos conteúdos de aprendizagem. No entanto, registou-se uma ligeira tendência para haver mais situações de agressão e de rejeição pelos pares em turmas mais pequenas, o que aponta para o facto de as turmas mais pequenas poderem ser melhores em termos académicos mas não necessariamente em termos sociais.

No que respeita à influência do tamanho das turmas no desempenho escolar dos alunos ao nível da literacia e da matemática, destacam-se as seguintes conclusões:

- i) Há um efeito fortemente positivo da organização de turmas mais pequenas no primeiro ano de escolaridade, o que alerta para a importância da idade das crianças quando se discutem os efeitos do tamanho das turmas no seu desempenho escolar.
- ii) A constituição de turmas mais pequenas parece funcionar melhor numa lógica preventiva do que remediativa, sendo aconselhável a introdução desta medida logo nos primeiros anos de escolaridade.

Apesar de, na generalidade, o estudo dos programas referidos apontar para benefícios da redução do tamanho das turmas ao nível do desempenho escolar dos alunos, há autores que questionam a legitimidade destas conclusões, apontando fragilidades metodológicas que poderão ter contribuído para os resultados obtidos (Bohrnstedt & Stecher, 2002; Hanushek, 1999a, 1999b, 2002; Hanushek & Welch, 2006).

A reavaliação dos resultados do projeto STAR (Hanushek, 1999a, 1999b, 2002; Hanushek & Wössmann, 2006) aponta para a existência de poucos ganhos sistemáticos com a redução do tamanho das turmas. Os autores reforçam estas conclusões com o facto de se ter verificado, nas últimas décadas, uma redução drástica do rácio professor-aluno, sem que tal tenha sido acompanhado por alterações significativas ao nível do desempenho dos alunos. Estas conclusões, contudo, estão longe de ser consensuais entre os investigadores. Nye et al (2000) procederam também a uma meta-análise do projeto

STAR e reforçaram as conclusões iniciais, afirmando que as turmas mais pequenas parecem beneficiar todo o tipo de alunos em todo o tipo de escolas.

A controvérsia gerada em torno dos efeitos das características do grupo turma no desempenho escolar dos alunos, alimentada pelos muitos estudos que têm sido realizados a este nível, acaba por realçar a importância da turma enquanto

unidade organizativa nuclear e onde o impacto da aplicação de determinados critérios e soluções organizacionais pedagógicos tendem a afigurar-se determinantes na qualidade dos resultados escolares e, consequentemente, como mecanismo a incluir no combate ao insucesso e abandono escolares

(Verdasca, 2007, p. 43).

A turma é, desde sempre, a unidade organizacional básica da escola. Em Portugal, esta unidade mais ou menos heterogénea é, por norma, fixada no início do ano e mantida inalterável ao longo de todo um ano letivo, por vezes até ao longo de vários anos letivos. Ora os alunos são sempre diferentes, aprendem segundo ritmos diferenciados, têm níveis de desempenho, inteligências e motivações diferentes.

Se queremos desenvolver formas de agrupar os alunos que favoreçam o desenvolvimento académico, pessoal e social *de todos*, será necessário deixar de parte formas ultrapassadas de pensar as estruturas de agrupamento dos alunos e avançar para sistemas que sejam suficientemente flexíveis para responder às suas necessidades, em constante alteração (Ireson & Hallam, 2001, p. 202-203).

Manter as turmas imutáveis ao longo de um ano, ao longo de ciclos de ensino, é não apenas um empobrecimento das oportunidades de aprendizagem mas uma limitação objetiva ao sucesso de cada um. Esta rigidez no modo de agrupar os alunos torna difícil responder às necessidades individuais de cada aluno, gerando alheamento e tédio, pois o professor vê-se limitado nas possibilidades de diferenciar o ensino e gerar aprendizagens em cada um dos seus alunos (cf. Alves, 2010b).

Para evitar que tal aconteça, será necessário proceder a uma organização flexível dos alunos em grupos de configurações diferenciadas, tanto dentro de uma mesma turma, como através da reorganização de várias turmas, estruturando-se subconjuntos de turmas que tornem possíveis projetos diferenciados, adaptados às necessidades específicas de cada escola (Peretti, 1986, p. 6).

Mais uma vez, será necessário questionar a *gramática escolar* que, em nome da igualdade de acesso, entrava a igualdade ao nível do sucesso.

b) A distribuição dos professores por turmas

A atribuição dos professores às diferentes turmas assenta numa pluralidade de critérios, geralmente difusos, cuja aplicação tem consequências mais ou menos implícitas nos percursos académicos dos alunos. Esta questão foi estudada por Antunes & Sá (2010) que, a partir de um estudo levado a cabo em sete escolas, apresentam como principais critérios de atribuição de turmas aos professores a “continuidade pedagógica” e as “preferências dos professores” (p. 52), existindo um consenso relativamente generalizado quanto à legitimidade destes princípios. Os autores alertam, no entanto, para o facto de haver “outras orientações, opções e prioridades” não tão consensuais e que são tidas em consideração aquando da alocação de turmas aos professores. No fundo, este processo “assenta em constelações de instâncias internas que interpretam e operacionalizam também orientações do centro do sistema” (id., ibid., p. 52). Estas constelações podem assumir diversas configurações, pelo que os autores (p.53) identificam três, nomeadamente:

- i) *complexa/colegial* – engloba uma diversidade considerável de instâncias de confronto e negociação de interesses no processo de atribuição de professores e turmas, sendo expectável que todas tenham interferência ao nível da consideração de diferentes interesses, coletivos e particulares, ao longo deste processo;
- ii) *simplificada/atomizada* – sacrifica-se a pluralidade de instâncias de mediação em nome da hipotética consideração de um leque mais alargado de interesses e de uma maior capacidade de construção de processos mais justos e ajustados de distribuição de turmas e professores; a gestão das preferências dos professores e dos diversos interesses a considerar no processo é diretamente assumida pelo órgão que executa a afetação final;
- iii) *simplificada/reduzida* – assiste-se a uma limitação significativa da complexidade do processo, havendo apenas uma instância colegial que, embora podendo assumir a mediação de interesses, terá supostamente mais dificuldade em dar conta da pluralidade envolvida no processo.

Continuando a seguir Antunes & Sá (2010), a identificação destas diferentes constelações é reveladora dos diferentes níveis de complexidade que as escolas atribuem ao processo de alocação de turmas/professores. No entanto, não foi

identificada nenhuma correlação entre o nível de complexidade deste processo e os critérios que são tidos em consideração pelas escolas. Os principais critérios evocados pelas escolas neste processo apresentam-se no quadro 1, por ordem decrescente, e evidenciando as combinações utilizadas na organização desta vertente do trabalho na escola.

Quadro 1: Critérios que organizam a atribuição entre professores e turmas por escolas

Critérios	Escolas						Total de escolas
	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Kapa</i>	<i>Delta</i>	<i>Sigma</i>	<i>Ómega</i>	
Preferências / Graduação profissional	X	X	X	X	X	X	6
Continuidade pedagógica	X	X	X	X	X	X	6
Especialização disciplinar		X	X	X	X		4
Prioridade aos alunos com exame	X		X	X			3
Equipas docentes					X		1
Sequência das turmas				X			1
Total de critérios	3	3	4	5	4	2	

Fonte: Antunes & Sá (2010, p. 55)

Os critérios enunciados no quadro 1 definem, de certo modo, as *lógicas de ação* das escolas, que sustentam as suas opções mediante conjuntos de *princípios de justificação* capazes de legitimar as suas orientações e práticas. Os autores supra citados procederam a um agrupamento dos critérios de distribuição de professores e turmas por diferentes lógicas de ação, a saber:

- i) cívica: interesse geral, igualdade de oportunidade
- ii) comunitária: confiança, proximidade
- iii) industrial: eficácia

Da análise realizada ressalta que apesar de, em certa medida, as lógicas de ação cívica e comunitária aparentarem estar presentes

parece ser o *princípio de justificação/legitimação* da busca da eficácia e preocupação com o desempenho que mais intensamente influencia os critérios levados em conta para a atribuição de docentes e turmas, tornando a lógica de ação industrial a principal fundadora das práticas desenvolvidas nesse âmbito.

(Antunes & Sá, 2010, p. 59)

Acresce que o *princípio de legitimação da igualdade de oportunidades* entre as diversas categorias de alunos se encontra praticamente ausente, “sinalizado apenas pelo critério de *sequência das turmas* que, pela sua neutralidade formal (com demasiada frequência apenas aparente), poderia ser considerado como filiado no princípio da igualdade de oportunidades” (Antunes & Sá, 2010, pp. 59-60).

Este aparente negligenciar do princípio da igualdade de oportunidades parece ser ainda mais agudizado pelo respeito pelas preferências dos professores, critério amplamente valorizado pelos responsáveis das escolas, convictos de que a satisfação profissional contribuirá para a consecução das metas da escola. O respeito pelas preferências dos professores parece potenciar “lógicas de *darwinismo social* e de *meritocracia competitiva*”, havendo indícios de uma “correlação negativa entre necessidades dos alunos e satisfação profissional antecipada pelos professores” (id. *ibid.*, p. 67). Estas lógicas de ação traduzem-se em “dar o melhor aos melhores”, contribuindo para o acumular de desvantagens junto dos alunos mais desfavorecidos. Também aqui parece perpetuar-se a sequencialidade regressiva que organiza o sistema educativo, sendo os alunos mais favorecidos os do ensino secundário, principalmente os que são submetidos a exame final e que frequentam cursos ou disciplinas mais valorizados e competitivos no acesso ao ensino superior. Os alunos em desvantagem são, assim, os do ensino básico, principalmente os dos anos curriculares não sujeitos a exame, e os alunos do ensino secundário a frequentar cursos/disciplinas menos decisivas para o acesso ao ensino superior. A partir do estudo realizado os autores concluem que:

mais tempo de educação, com profissionais mais experientes e/ou competentes, em condições de maior estabilidade e de interação pedagógica mais intensa e continuada serão desigualmente distribuídos entre categorias de alunos cujas propriedades sociais, escolares e académicas os colocam em desiguais posições na escala institucional de privilégios e desvantagens (id. *ibid.*, p. 69).

Desta forma, os interesses laborais e profissionais dos docentes acabam por beneficiar categorias de alunos de elite, orientando-se frequentemente, por questões de prestígio, para os níveis mais elevados de escolarização.

O estudo de Antunes & Sá (2010) ao qual brevemente aludimos, permite-nos concluir que existe uma *diversidade de instâncias* e uma *pluralidade de critérios* associados à distribuição dos professores pelas turmas que, através de mecanismos de confrontação, negociação e compatibilização de interesses permitem chegar a um considerável *consenso ao nível pedagógico* que parece legitimar a *invisibilidade sociológica das consequências* da sua aplicação. Os resultados deste estudo são ainda mais interpelantes se pensarmos que havendo turmas fixas e rígidas há uma alocação definitiva dos professores a essas turmas. Os professores recebem no início do ano as suas turmas, havendo uma vinculação definitiva que, podendo ser defendida pelo princípio teórico da chamada *continuidade pedagógica* que favorece o mútuo conhecimento e a relação pedagógica, pode, no entanto, ser contestada, dadas as evidências de desajustes e incompatibilidades que o modelo burocrático de organização não permite resolver. Esta atribuição em regra definitiva não tem em conta as realidades que podem aconselhar uma realocação de recursos. Uma vez mais é a rigidez e uniformidade a comandar a vida da escola.

Apesar de não ser possível fazer generalizações, a investigação sugere que as turmas social e escolarmente favorecidas não só têm professores mais qualificados, como têm mais tempo de contacto com estes, verificando-se uma correlação moderada entre o índice de qualificação profissional dos docentes e a sua assiduidade.

Estas são questões inerentes à distribuição dos alunos por turma de acordo com o típico modelo organizacional das nossas escolas, às quais não podemos ficar alheios quando equacionamos as implicações desse modelo no (in)sucesso educativo.

c) A não flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem

A organização dos tempos e espaços escolares assenta, por norma, num modelo rígido baseado em princípios de uniformidade e fragmentação. Os alunos de uma mesma turma são colocados em situação de aprendizagem sobre um determinado assunto/matéria num mesmo tempo e, por norma, num mesmo espaço. O tempo escolar apresenta-se, assim, enquanto estrutura secular e burocrática (Moura, 2009), sendo que a sua conceção e uso permanecem inquestionados e invariáveis há décadas. A organização de horários escolares que se mantêm ao longo de todo um ano letivo com

base em unidades de tempo rígidas (a hora, que evoluiu para os 50 minutos e, mais recentemente, para os *tempos de 45 minutos*) apenas reforça “a componente burocrática da escola na qual alunos e professores se acomodam mediante um sistema de simples justaposição de turnos e de tempos” (Pinto, 2001, p. 67).

No que respeita aos espaços escolares, os alunos aprendem, invariavelmente, organizados numa turma, dentro de uma sala de aula. Este é o espaço escolar por excelência, em perfeita sintonia com a fragmentação do tempo e do conhecimento. A sala de aula é, assim, “o espaço organizado para transmissão descontínua do conhecimento” (Formosinho & Machado, 2007b, p. 111). Entendendo-se que a sala de aula é não só “o *lugar* onde se dá o acto pedagógico, mas igualmente *parte* do mesmo”, importa ainda salientar que “a tipologia predominante das salas de aula e o seu mobiliário convidam a um ensino predominantemente transmissivo” (id. *ibid.*, 111).

Mais uma vez a *gramática escolar*, que aqui se traduz na uniformização de situações, tempos e espaços de aprendizagem, não se coaduna com diferentes necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem por parte dos alunos.

Para além desta rigidez, há o facto de os alunos seguirem o dia e a semana escolar segundo a lógica da cadeia de montagem, passando de mão em mão docente até supostamente saírem produto *acabado*. Um aluno pode saber muito de uma disciplina e pouco de outra... mas todos têm de receber a mesma coisa no mesmo espaço e no mesmo tempo.¹⁹

4. A não preparação dos gestores pedagógicos para as tarefas de constituição de turmas e distribuição do serviço docente

Esta denúncia feita por João Formosinho em 1988 continua, em larga medida, válida. De facto, para exercer determinadas funções especializadas (diretor de turma, coordenador de departamento, supervisor ou mesmo diretor...) não é preciso possuir conhecimentos específicos. Ora esta renúncia à exigência de conhecimento especializado é tributária de uma conceção indiferenciada do ensino, de uma massificação docente. Deste modo, a não preparação dos gestores pedagógicos para a função de organizar pedagogicamente uma escola contribui para a manutenção da lógica

¹⁹ Veja-se o caso absurdo de alunos portugueses que regressam a Portugal depois de 15 ou 16 anos em países de língua francesa ou inglesa; ou de alunos de países de leste: todos seguem, tendencialmente o mesmo currículo, mesmo que lhes seja manifestamente desfavorável. É este paradigma industrial que tem de evoluir para um paradigma *agro-cultural* ou *agro-botânico* (Robinson & Aronica, 2010) se quiser responder à individualidade e à *pessoa que mora no aluno* (Azevedo, 2001).

do insucesso ao nível organizacional, assegurando que não haja mudanças estruturais que suportem, de forma congruente, mudanças na tecnologia pedagógica.

5. Existência de medidas que dificultam a fixação e a estabilidade dos professores

A investigação tem vindo a demonstrar que os professores com mais estabilidade (do quadro de nomeação definitiva) apresentam taxas de absentismo inferiores às dos restantes. O sistema de colocação dos professores assente no modelo da instabilidade institucionalizadora e promotor da rotatividade nacional de milhares de professores todos os anos permite que se gerem maiores níveis de absentismo, com as respetivas consequências ao nível do insucesso escolar. Este grave fator de instabilidade organizacional e pedagógica foi significativamente limitado com a instituição em 2006 dos concursos plurianuais de colocação de docentes. De qualquer modo, o sistema continua com milhares de professores contratados com vínculos anuais e que têm de errar de escola em escola todos os anos, sendo manifestos os malefícios desta errância (Formosinho, 2004) e que parece regressar em 2013 com o alargamento dos quadros de vinculação dos professores.

Continuando a seguir de perto Formosinho (1988a), para além de instruir, as escolas têm ainda a função de socializar e estimular os seus alunos. Socializar os alunos para uma ordem cidadã, participativa e democrática. Para uma ordem social solidária, comunicativa, exigente e comprometida (Azevedo, 2011a). Estimular os alunos para que descubram e desenvolvam os seus talentos, através de dispositivos de orientação escolar e vocacional, de opções curriculares onde os alunos se possam descobrir de forma personalizada. Ora, também nestes domínios, o modelo escolar português se encontra organizado para o insucesso na socialização e na estimulação. Em primeiro lugar, através da desvalorização do acompanhamento pessoal e académico dos alunos e da sua participação, minimizando-se a importância do papel do Diretor de Turma. Em segundo lugar, através da promoção, no aluno, de uma atribuição causal interna do seu insucesso. As causas do insucesso são atribuídas, em primeira instância, aos próprios alunos e não à sociedade, à escola ou aos professores. É assim possível promover uma autoatribuição causal da qual depende a legitimação do insucesso pelos alunos e a própria legitimidade de uma escola organizada para o insucesso.

Pode assim afirmar-se que a escola se encontra ainda tendencialmente organizada para os vários insucessos (Pires, 2000), comprometendo a realização pessoal, social e académica dos alunos e criando as bases da sua deslegitimação.

As escolas encontram-se, também, organizadas com base em relações impessoais segundo o velho princípio burocrático que *sonha* retirar a subjetividade da relação social e educativa. Sendo a relação interpessoal professor-aluno a base natural da relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação, tudo aquilo que diminua a importância desta relação pode contribuir para o insucesso dos alunos. A impessoalidade que se vive nas escolas é ainda maximizada pela rígida compartimentação monodisciplinar, que faz com que o ensino não esteja organizado por grandes áreas transdisciplinares, interdisciplinares ou pluridisciplinares, mas sim numa lógica meramente disciplinar.

Em suma, o modelo organizacional que aqui apresentámos e que tem servido de palco à ação educativa nas nossas escolas tem impedido, através de uma orientação claramente seletiva do processo de ensino/aprendizagem, o cumprimento da promessa de *uma escola para todos*, contida nos ideais subjacentes à democratização do ensino nas suas dimensões de igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso, e de usufruto dos bens educativos.

A manutenção deste modo de organização pedagógica e a apropriação desta aparentemente inquestionável *gramática escolar* tem posto em causa as sucessivas reformas educativas, condicionando a sua aplicação em diferentes domínios:

As reformas encontraram nesta matriz e nas suas estruturas uma notável força de atrito que reduziu o seu impacto, desviou a sua trajetória, ou até, mesmo, bloqueou os seus efeitos (Barroso, 2001, p. 65).

As políticas educativas têm-se pautado, essencialmente, pelos valores da modernidade, que fizeram com que o sistema de ensino fosse encarado como um dispositivo capaz de formar e capacitar as novas gerações para os desafios dessas mesmas sociedades. Mas esta pauta tem sido sobretudo retórica e ao serviço de uma auto legitimação que tende a não ser mais sustentável. O insucesso e o abandono, a desqualificação objetiva de milhares de diplomados pelo ensino superior, a emigração forçada de um número expressivo dos nossos jovens mais qualificados são a prova evidente do falhanço de uma política que tem mudado de atores mas persegue a mesma matriz que nos vem conduzindo a um beco sem saída (Azevedo, 2011a). Simultaneamente, colocando-se o desenvolvimento socioeconómico do país à frente de qualquer outro princípio de estruturação das instituições escolares, os sistemas educativos acabam por funcionar

numa lógica funcionalista, preocupando-se em formar os recursos humanos necessários à economia. (Azevedo, 1999). Mas, é a própria economia que depois lhes vira as costas, ficando as pessoas órfãs de humanidade e perdidas no mundo hostil. Este continua a ser o modelo industrial herdado pela escola que “caminha, esgotado, para o seu ocaso”, por três razões fundamentais:

“- continuamos a colocar o desenvolvimento socioeconómico de cada país acima e à frente de qualquer outro princípio de estruturação das instituições escolares. [...]

- as políticas educativas, enquanto políticas sociais, tendem a encarar as pessoas que frequentam os sistemas de ensino e de formação sobretudo como beneficiárias dos investimentos sociais em prol do desenvolvimento, tornando-as como meios e não como fins [...]

- porque se tem eleito como finalidade principal da organização dos sistemas educativos um conjunto de objetivos genéricos, abstratos, e coletivos (o desenvolvimento, a democracia, a cidadania, a redução das desigualdades sociais, ...) deixando-se, quantas vezes, para um plano muito secundário, o apoio ao desenvolvimento multidimensional da pessoa de cada aluno” (id, ibid., p. 11).

O facto é que, apesar dos esforços realizados com vista à diminuição do abandono escolar precoce e de insucesso escolar em Portugal, o nosso país continua a apresentar taxas para estes indicadores muito superiores às dos restantes países da União Europeia. De acordo com dados do CNE (2011) entre 2000 e 2010 Portugal reduziu em 14,9% a taxa de saída escolar precoce. Contudo, os dados relativos a 2010 mostram que, no nosso país, 28,7% de jovens entre os 18 e os 24 anos saíram precocemente do sistema educativo português com, no máximo, o 3º Ciclo do Ensino Básico, enquanto o valor médio da União Europeia foi de 14,1%.

Ainda segundo a mesma fonte, no ano letivo de 2009/10 os jovens de 15 anos alcançaram efetivamente os 100% de escolarização, mas 43% permaneciam no ensino básico e apenas 57% se encontravam no nível adequado à sua faixa etária – o secundário. Estes números são reveladores de um sistema educativo ainda muito marcado pelo insucesso escolar e pela retenção:

O persistente “desfasamento etário” de um considerável número de jovens em cada ciclo pode atribuir-se, entre outras causas, a repetidas retenções ao longo do seu itinerário escolar que por serem desmotivantes e desincentivadoras da continuidade de estudos constituem um forte constrangimento ao cumprimento da escolaridade de nível secundário até aos 18 anos. (CNE, 2011, p. 102)

Pelo exposto podemos afirmar que o objetivo de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Artigo 7º) para o Ensino Básico não está a ser cumprido.

Ao centrarem os seus objetivos e recursos na função “ensino”, os sistemas educativos acabam por potenciar a função seletiva da escola, uma vez que “só uma pequena franja dos alunos está, à partida, capacitada para acompanhar os professores, no seu tempo e no seu modo” (Azevedo, 1999, p. 16). As taxas de abandono precoce e de insucesso do país acabam por corroborar esta ideia de que a Escola tem vindo a assumir uma função claramente mais seletiva do que estimuladora.

As elevadas taxas de insucesso e abandono escolares correspondem, em Portugal, a um insucesso educativo institucional mais vasto, que acaba por ser responsável por uma parte significativa do fracasso escolar dos alunos (Azevedo, 2011a). É importante ancorarmos a educação, entendida como “a arte de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa”, em *percursos de personalização* que nos permitam entender os alunos como “seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a maior hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e sociabilidade”. Interessa, pois, favorecer o “desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida” (id. ibid., p. 15). Contudo, para tal será necessário perceber que “se a uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema”(Bolívar, 2003, p. 20). A escola pode constituir-se como lugar estratégico de mudança, sendo o “fator-chave” na reconstrução da inovação.

O facto de a democratização do ensino não ter tido uma correspondência direta ao nível da igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos os alunos, não desvirtua a grande conquista que foi aquilo a que Eduardo Terrén (2001) denomina de “educação pública, racional e abrangente”. A democratização do ensino foi essencial no combate às desigualdades sociais e continua a constituir a esperança no acesso a uma vida melhor. No entanto, o modelo escolar que subjaz a esta poderosa ferramenta no combate às desigualdades sociais precisa de ser repensado e dar origem a novas lógicas de ação escolar, mais de acordo com os desafios que se colocam atualmente às escolas. Acreditamos que o desafio consiste em rever a própria ideia de aprendizagem, eixo central do trabalho escolar, transitando de “um modelo clássico de trabalho, baseado em rotinas não questionadas e em horizontes pré-estabelecidos, para outro, baseado numa

organização criativa e participativa e, sobretudo, numa nova experiência do tempo, mais aberta à flexibilidade e à descontinuidade. Esta mudança na cultura do trabalho escolar implica, também, a passagem de um modelo estático de objetivos formativos, para um modelo dinâmico, centrado já não na preparação para postos, mas para processos” (id. *ibid.*, 20).

Estamos, pois, numa fase de transição paradigmática do modelo de escolarização. Procurar compreender até que ponto esta materialização se concretiza e como se resgata dos labirintos em que se encerra é também um dos propósitos desta viagem.

2. Políticas de promoção do sucesso educativo

Pelo que me diz respeito, jamais de bom grado me entregarei nem outorgarei a minha confiança a condutores de povos que não estejam imbuídos da ideia de que, ao conduzir um povo, conduzem homens; homens de carne e osso; homens que nascem, sofrem e, ainda que não queiram morrer, morrem; homens que são fins em si mesmos, e não meios; homens, enfim, que buscam isto a que chamamos felicidade.

(Miguel de Unamuno, 2007)

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.

(Jorge Carvalho Arroiteia, 1991)

Considerando o período pós 25 de Abril, as políticas educativas podem ser divididas em 5 ciclos distintos (Gomes, 1999, p. 138):

- i) o ciclo de expansão escolarizadora da crise revolucionária (1974-75), cuja tónica se coloca na igualdade de oportunidades de acesso ao ensino;
- ii) o ciclo de reconhecimento da crise educativa (1976-80), marcado pela normalização da participação dos atores e pela crescente participação em projetos da OCDE;
- iii) o ciclo da consensualização e da integração progressiva no espaço educativo europeu (1981-86);
- iv) o ciclo da reforma educativa (1986-91), no qual assistimos ao crescimento da intervenção do Estado ao nível jurídico, curricular e de gestão ao mesmo tempo que as políticas educativas passam definitivamente a ser pensadas no conjunto do espaço europeu;
- v) o ciclo da eficácia (1992), que solidifica a participação dos especialistas nacionais e internacionais na elaboração das políticas educativas.

Para além destes ciclos, poderíamos acrescentar ainda os seguintes:

- vi) o ciclo da pausa, da reforma das reformas que marcou os governos de António Guterres, com o *pacto educativo, e a reflexão participada dos currículos* (1995-2002);
- vii) o ciclo da responsabilidade e da prestação de contas, iniciado em 2002 e que teve o seu momento alto no mandato da ministra Maria de Lurdes Rodrigues.

De facto, as políticas educativas são sempre condicionadas por uma determinada época e por um determinado contexto, que encerram em si mesmos uma visão específica da educação escolar. A alteração dessa visão reflete-se na linha de orientação dessas políticas. Estas constituem um espaço de negociação das aspirações sociais face à educação. É neste espaço que se geram ações e programas através dos quais se acredita ser possível atingir os objetivos que os requisitos sociais impõem à instituição escolar.

Como refere Maria de Lurdes Rodrigues (2010), a missão da escola mudou. No passado, a sua missão central era a de selecionar os melhores alunos, ensinando os que queriam ou podiam aprender, não havendo uma responsabilização da escola nem dos professores pelos resultados dos escolares. Numa altura em que o importante era garantir que os melhores transitavam e progrediam os seus estudos, conceitos como

insucesso escolar e abandono escolar “não existiam como referencial das práticas profissionais nem como referencial das políticas públicas.” (id. *ibid.*, p. 34). Esta noção de *missão da escola* viria a ser alterada a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. A missão atribuída à escola passa então a ser a de “integrar e ensinar todos os alunos, mesmo os que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender” (id. *ibid.*) Esta alteração responsabiliza a escola pelos resultados escolares e pela garantia de sucesso de todos os alunos, o que passa pela adoção de “novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos” (id. *ibid.*).

O foco das políticas educativas altera-se, necessariamente, a partir desta mudança de paradigma. Assim sendo, o seu principal desafio passa pela melhoria dos resultados escolares e pelo combate ao abandono escolar, tornando possíveis percursos escolares de qualidade para todos.

2.1. A retórica da Reforma Educativa em Portugal

Desde meados dos anos 70 que a reforma do sistema educativo português é orientada por três tópicos retóricos fundamentais (Gomes, 1999):

- i) A regulação da “reforma modernizadora” por meio da assimilação ou diferenciação comparativa com os países da Europa central. A inclusão progressiva de Portugal no espaço europeu da política educativa europeia permitiu um maior consenso sobre as transformações a operar no sistema educativo. Em nome da aproximação ao *espaço europeu moderno* reduziu-se a conflitualidade das opções em termos de política educativa.
- ii) O discurso que atribui aos professores o papel de agentes privilegiados da reforma. Trata-se de uma *profissionalização estatal*, sendo que é o próprio Estado que promove uma ligação direta entre os especialistas da reforma e os seus executores. No entanto, os professores são chamados a decidir apenas na fase da execução, não tendo grande margem decisora.
- iii) A incitação da comunidade local (pais, autarquias e empresas) à participação na gestão, financiamento e decisão dos projetos educativos de escola, numa tentativa de *negociação centrífuga do acordo social*.

O aumento das expectativas colocadas sobre a escola decorrente da massificação do ensino levou o Estado a procurar gerir a educação a partir dos modelos e princípios orientadores das organizações que operam no mercado. Roberto Carneiro (1987-1991) designou este modelo de gestão de *empresarização da escola*.

Na apresentação do XI Governo Português a Educação é, então, designada de *prioridade nacional indeclinável* (Carneiro, 1987), entendida enquanto setor estratégico para a modernização do País. De facto, a partir dos anos 80 a política educativa em Portugal tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais instrumental, tendo em vista a consecução de metas da política nacional, tanto em termos económicos como industriais. A ideia de que a formação de recursos humanos com qualificações adequadas é essencial para a modernização e o crescimento da economia tem sido, aliás, o pano de fundo das políticas educativas europeias. (Stoer et al., 1990). A definição das políticas educativas está, assim, sujeita a estratégias diferenciadas por parte dos decisores políticos, encontrando-se subordinada às preocupações conjunturais políticas. A preocupação com o *atraso estratégico* do país no domínio educativo leva então a que o Programa do XI Governo coloque a tónica na importância do investimento educativo no desenvolvimento económico.

Na década de 80 a política educativa portuguesa é pautada pela centralidade que a Lei de Bases do Sistema Educativo ocupa no discurso político e nas iniciativas legislativas. A Lei de Bases marca o início de um novo período na política educativa nacional, que tem como objetivo a reformulação global do sistema educativo. É então criada, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, a *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE), encarregada de:

- a) Promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo;
- b) Orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar;
- c) Orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva.

(Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, D.R. I Série, nº 18, 22-2-1986)

A CRSE procedeu a um primeiro diagnóstico do sistema educativo português no qual foram identificados os principais pontos de crise ao nível da organização, dos recursos,

da administração e do funcionamento. Destacamos aqui alguns dos pontos de crise identificados no plano da organização, pela sua pertinência ao nível da contextualização das posteriores medidas de promoção do sucesso educativo:

(...)

5.2.1.2. A educação escolar não prepara os jovens para o ingresso na vida ativa.

5.2.1.3. A escolaridade obrigatória não é integralmente cumprida, nem está orientada de forma a promover o sucesso educativo.

5.2.1.4. A composição curricular de grande parte dos cursos ou anos de escolaridade (nos diferentes níveis de ensino) consubstancia, ainda que com significativas exceções, um ensino excessivamente teórico e académico e uma escola fechada sobre si mesma, e, como tal, alheia às solicitações do meio social em que se integra.

5.2.1.5. Os conteúdos programáticos – por vezes quantitativa e qualitativamente ambiciosos na sua elaboração – mantêm entre si, em muitos casos, uma grave descoordenação horizontal e vertical, bem como uma fixidez incompatível com o ritmo de evolução dos conhecimentos, com o que se distanciam, dia a dia, dos interesses e das expectativas dos alunos e das exigências do futuro que os espera e desde já os chama.

5.2.1.6. Os diferentes níveis de ensino encontram-se deficientemente articulados entre si, sendo particularmente graves os estrangulamentos no acesso ao ensino superior.

(...)

(Comissão da Reforma do Sistema Educativo, 1986, pp. 26-27)

As soluções propostas para os pontos de crise encontrados passam por diversas atividades com vista à melhoria da qualidade do ensino, à modernização da gestão do sistema, ao fomento da criatividade e da inovação e à adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho. No âmbito das medidas ao nível da qualidade, da organização funcional e dos recursos prevê-se a “criação de condições e mecanismos que induzam o sucesso educativo” (id. *ibid.*, p. 32). Em suma, a publicação da LBSE foi considerada o primeiro grande passo na tentativa de ultrapassar os problemas que se faziam sentir em Portugal ao nível da educação, dado que possibilitou o enquadramento legislativo das mudanças a introduzir nos domínios estrutural e curricular. A criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo foi também entendida como fundamental para a promoção da reflexão e do debate públicos sobre a problemática da educação.

Como se referiu supra, no final do século XX, com as propostas de *pacto educativo*, as reflexões e as revisões curriculares participadas e no início do século XXI, com as políticas de territorialização, da prestação de contas, de novos modelos de gestão, do reforço das lideranças, prosseguiu-se uma política educativa marcada por várias tensões, entre a autonomia declarada e uma centralização operada por diversas vias (nomeadamente, através de plataformas digitais), entre uma avaliação dos professores ao serviço do desenvolvimento profissional e do controlo e entre currículos uniformes de matriz liceal e currículos profissionalizantes de segundas e terceiras oportunidades.

2.2. Políticas de promoção do sucesso educativo

2.2.1. Os anos 80 e 90 do século XX

A partir da década de 70, e como consequência da escola de massas, a problematização do insucesso escolar começa a assumir uma relevância crescente, ganhando uma importância central no debate sobre a democratização do ensino. Foi-se tornando claro que a *igualdade de acesso* à escola não era suficiente para assegurar uma *igualdade de oportunidades*. Esta perceção desencadeou vários estudos, debates e publicações sobre o tema do “insucesso escolar” o que, no campo político, deu origem a uma série de medidas e programas de intervenção com vista à promoção do sucesso escolar.

Nos anos 80 assistimos então à primeira geração de medidas centradas no sucesso escolar.

No quadro 2 apresenta-se uma síntese dos principais programas de intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce, desenvolvidos ao longo dos anos 80 e 90 do século XX. Deter-nos-emos com mais detalhe no “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”, por se tratar da primeira intervenção sistemática ao nível do insucesso escolar, e no “Programa de Educação Para Todos”, pela sua intenção de implicação da sociedade civil na prevenção do insucesso, através da formação de redes de parceria.

Quadro 2: Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce

Programas		Ano de início	Características
Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar	PIPSE	1987	O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), teve como prioridade <i>o combate</i> ao insucesso e ao abandono escolares nos primeiros ciclos da escolaridade básica e, inicialmente, em zonas desfavorecidas social e culturalmente.
	PEDI	1990	O Projeto a Escola na Dimensão Intercultural , de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural foi criado para dar oportunidade a todas as crianças no acesso e sucesso escolares. Até 1993 envolveu apenas 35 escolas do 1º ciclo, da zona de Lisboa.
	PREDI	1993	O Projeto de Educação Intercultural decorreu entre 1993 e 1997, envolveu várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclo.
	TEIP TEIP 2 TEIP 3	1996 2008 2012	Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foram criados a título experimental, sendo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social. Considerada uma medida de discriminação positiva para as escolas e populações inseridas em zonas consideradas mais carenciadas.
	CA	1996	Com os Currículos Alternativos pretendeu-se que as escolas desenvolvessem pedagogias diferenciadas, destinadas a alunos do ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono.
Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar e Promover a Formação	PEPT	1991	O Programa de Educação Para Todos tinha como objetivo assegurar a escolaridade até ao 9º ano e dar acesso, com sucesso, ao 12ºano, ao mesmo tempo que preparava os jovens para o mercado de trabalho e assim evitar a exclusão social.
	PIJVA	1997	O Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa este programa teve como objetivo permitir acesso a uma formação qualificante e a uma equivalência à escolaridade obrigatória para jovens que se encontravam fora da escolaridade obrigatória.
	CEFPI	1997	Os Cursos de Educação e Formação Profissional criaram condições para que todos os jovens pudessem efetuar o cumprimento da escolaridade obrigatória, dirigindo-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garantindo a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos.
	PEETI PETI PIEF	1998 1999 1999	O Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil foi mais uma medida que pretendeu responder aos problemas do abandono escolar e que deu lugar ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil desenvolveu, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação que se destinava a jovens que abandonaram precocemente a escola, ainda não tinham concluído a escolaridade obrigatória e/ou que se encontravam numa situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional, assim como a integração e inclusão social desses jovens.
	PROG 15-18	1999	Programa 15-18 permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho.

Fonte: Brito, 2012, pp. 35-36 (abreviado e ligeiramente adaptado)

O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)

Por Resolução do Conselho de Ministros de 12 de Dezembro de 1987 foi criado, com *carácter de emergência*²⁰ e para vigorar durante 3 anos letivos (1987 a 1990) o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Esta foi a primeira intervenção sistemática ao nível do insucesso escolar, que constituiu um dos vetores da dinâmica da Reforma.

O PIPSE surge, então, como:

- a) Um programa de estrutura desconcentrada – consubstanciada em suportes a nível nacional, distrital e concelhio – e com um elevado grau de autonomia de acção nos diversos níveis;
- b) Um projecto integrado e integrador na sua concepção, nas suas estruturas, nas ações que desenvolve e ainda na multiplicidade de técnicos intervenientes;
- c) Um programa enquadrador de projectos que vinham a ser experienciados – mas aos quais faltavam as condições de exequibilidade – e, simultaneamente, desencadeador de outros.

(Ribeiro et al, 1993, p. 16)

Com o objetivo de produzir efeitos ao nível da mudança de atitudes e mentalidades, o que seria difícil de obter a curto prazo, o PIPSE foi mantido em execução até ao final do ano letivo de 1991/92.

O PIPSE foi criado, no quadro da Reforma Educativa, com vista à melhoria das condições promotoras de sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico, expressando-se uma preocupação acrescida com as experiências de insucesso neste nível de ensino e suas possíveis consequências nos percursos escolares futuros das crianças. Assim sendo, foi definido como objetivo do Programa:

Melhorar a qualidade da educação e a eficiência do ensino, promovendo, de modo generalizado, o sucesso educativo de crianças e jovens no ensino básico, dando prioridade ao 1º ciclo deste ensino (ensino primário). Pretende-se, assim, reforçar a acção e os meios educativos em zonas onde as taxas de insucesso escolar são elevadas.

O Programa visa reduzir, de forma significativa, o insucesso e melhorar globalmente a qualidade da educação ministrada nos estabelecimentos de ensino onde se vai implementar.

(Ribeiro et al, 1993, p. 17)

²⁰ O PIPSE foi encarado enquanto um *programa de urgência a curto prazo, destinado a remediar uma situação catastrófica*. A natureza catastrófica desta situação consistia numa elevada taxa de insucesso educativo, definida em termos de reprovações e abandonos, absentismo e desmotivação (Pires, 1992).

Visando a consecução dos objetivos do programa foram definidas estratégias a desenvolver a médio prazo, nomeadamente (Ribeiro et al, pp.17-18):

- a generalização progressiva da educação pré-escolar;
- o incremento de atividades que preparassem a integração na escola no início do 1º ano de escolaridade;
- a reformulação dos programas e métodos de ensino;
- a elaboração de meios e materiais de ensino que permitissem individualizar o ensino em classe;
- a redefinição do sistema de progressão nos vários anos e níveis de escolaridade em articulação com processos mais adequados de avaliação;
- a melhoria das condições e estruturas de funcionamento do 1º ciclo do ensino básico;
- o reforço da formação, orientação e apoio pedagógico dos professores;
- o incremento de modalidades de apoio e complemento educativos.

O PIPSE propôs-se abranger os 275 concelhos de Portugal a partir de uma estratégia de entrada progressiva e faseada dos mesmos no Programa.

Foram definidas dez linhas de intervenção, operadas como componentes do Programa, a cargo de diferentes ministérios, mas coordenadas por comissões presididas por representantes do Ministério da Educação, a saber: cuidados de alimentação, cuidados de saúde, educação pré-escolar, educação especial, apoio a famílias, ocupação de tempos livres, rede escolar e transportes, materiais escolares, apoio pedagógico-didático, iniciação profissional ou pré-profissionalizante (Pires, 1994, p. 85).

Tratando-se de um programa bastante complexo, foram mobilizados recursos humanos e institucionais em várias frentes, desenvolvendo-se um plano de ação multisetorial e catalisador de toda a sociedade civil.

Em termos de resultados, no final do Programa foi possível registar melhorias nas taxas de sucesso dos alunos. Contudo, houve um distanciamento entre as metas fixadas e as obtidas, não se tendo conseguido atingir, em nenhuma coorte de concelhos, o aumento estipulado de 10 pontos percentuais.

Em termos de mudanças significativas introduzidas com este Programa, são referidas, em termos globais (Ribeiro et al, 1993):

- a) a articulação intra e interserviços (a diversificação de *olhares* na forma de perspetivar a educação e a prática do trabalho de equipa);
- b) a mobilização e responsabilização da comunidade e dos autarcas;
- c) a abertura ao espírito de inovação nos métodos e processos de ensino;
- d) o aumento das taxas de aprovação dos alunos.

Como dificuldades globais são apontadas (id. *ibid.*):

- a) a resistência natural à mudança
- b) o recrutamento e manutenção de recursos humanos, nomeadamente de técnicos de serviço social, de psicólogos e de animadores juvenis;
- c) a adaptação ao trabalho de grupo;
- d) o carácter de emergência do Programa.

Apesar do Programa não ter conseguido cumprir as metas a que se propôs, Pires (1992) salienta que o PIPSE começou por representar uma transformação semântica que constituiu uma evolução concetual significativa. Isto porque a *preocupação com o sucesso educativo* veio substituir a expressão anteriormente utilizada: *o combate ao insucesso educativo*. O mesmo autor realça ainda o facto de se tornar explícita, nos textos legais relativos ao Programa, a consciência de que o sistema é inadequado, não funciona e proporciona uma deficiente qualidade de educação, ou seja, assume-se que o aparelho educacional está obsoleto face aos imperativos da contemporaneidade.

O Programa valeu, sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal.

(Pires, 1994, p. 86).

O Programa de Educação Para Todos (PEPT)

O *Programa de Educação para Todos* foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, na sequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Março de 1990 em Jomtien. Esta Resolução

traçou um dos principais eixos orientadores da educação e do ensino na década de 90: acolher todos e cada um dos portugueses na nova escolaridade de nove anos.

Ao criar este programa, o Governo português continua a assumir a consciência da necessidade de aumentar os níveis de educação/formação de toda a população, procurando garantir o acesso com sucesso de todos à escolaridade básica de 9 anos, na perspetiva generalizada de uma escola de 12 anos.

Destacam-se, enquanto principais objetivos do Programa, os seguintes:

- a) mobilizar a opinião pública para o valor da escolarização total e para o custo da não escolarização;
- b) desenvolver uma cultura de escolaridade prolongada;
- c) prevenir o abandono escolar precoce;
- d) promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos, designadamente no plano comunitário;
- e) diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação, de modo a poder corresponder às exigências de uma tecnologia e de um mercado de emprego em acelerada mutação;
- f) criar as condições de base que permitam a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa;
- g) assegurar uma eficaz articulação de todos os intervenientes na escolarização, de modo a evitar os mecanismos perversos que causam o abandono escolar precoce;
- h) contribuir para a concretização da Reforma Educativa, promovendo a eficácia social da escola e a melhoria da qualidade da educação e do ensino, no contexto da valorização dos recursos humanos portugueses.

(Ministério da Educação (n. d.). PEPT 2000 – Programa de Educação Para Todos)

O PEPT desenvolveu-se através de 6 projetos, de forma a apoiar a Rede de Projetos Locais, entendida como uma *cadeia de laços e nós* entre os *atores educativos* (Trigo, 1994, p. 107):

- i. Acompanhamento Estatístico da Escolarização e do Abandono Escolar
- ii. Mobilização Social para a Escolarização Ano 2000
- iii. Intervenções Sociais para a Escolarização Ano 2000
- iv. Monitorização dos Fatores Endógenos do Sucesso Escolar

- v. Monitorização dos Fatores Exógenos do Sucesso Escolar
- vi. Centro de Recursos para a Escolarização Ano 2000

A estratégia do PEPT passou pelo reconhecimento das escolas enquanto locais de mudança, inovação e reforma, pretendendo-se favorecer e fortalecer a capacidade das escolas para agir localmente na promoção do sucesso e na prevenção do abandono escolar, através do apoio técnico e financeiro a projetos que concorressem para *gostar de ir e estar na escola*:

A estratégia do PROGRAMA consiste fundamentalmente em favorecer e fortalecer a capacidade das escolas para agir localmente na promoção de sucesso e na prevenção do abandono escolar, através fundamentalmente do apoio técnico e financeiro a projetos de intervenção educativa centrados na invenção e construção de uma ESCOLA PARA TODOS, onde a diferença adquira não apenas estatuto de cidadania, mas também estatuto pedagógico e organizacional, operacionalizados na construção de itinerários escolares e de formação diferenciados e diversificados.

(Trigo, 1993, p. 3)

O PEPT organizou-se em torno de projetos locais de escola, associações ou redes de escolas, seguindo o modelo de intervenção que podemos observar a partir do quadro 3.

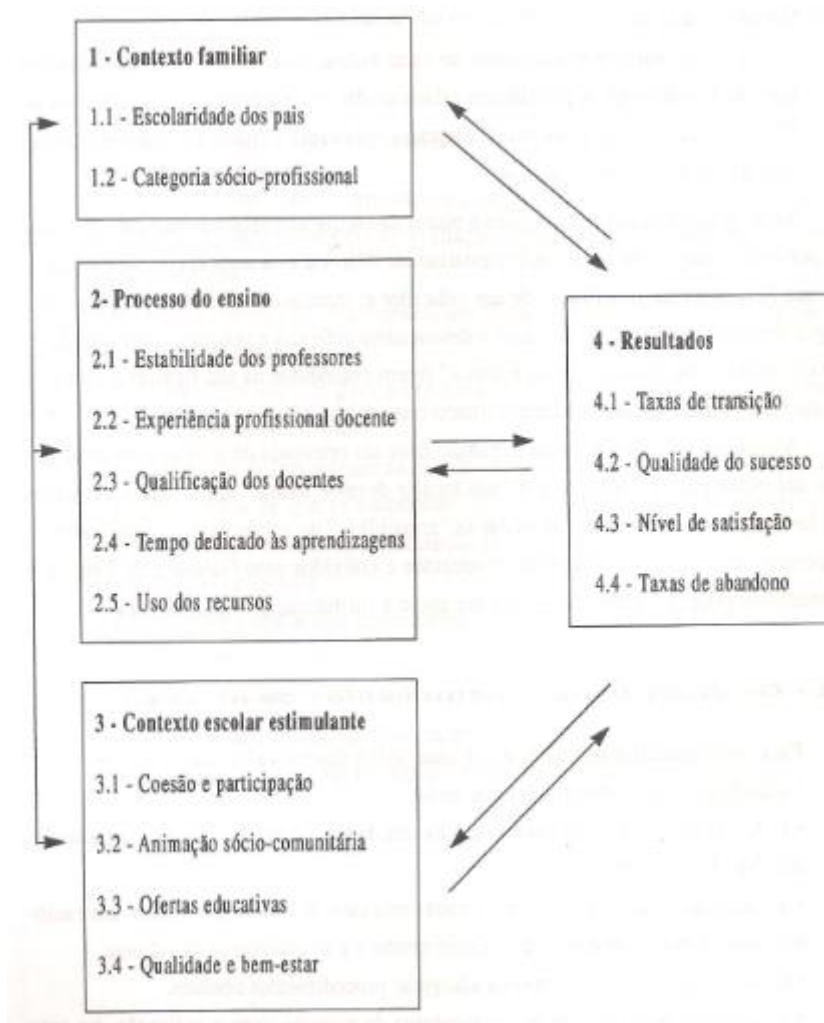
Quadro 3: «Modelo» de intervenção do PEPT

• Objetivo principal	- <i>Sucesso sem exclusão</i>
• Estratégia do programa	- <i>Indução de projetos</i> - <i>Apoio financeiro</i> - <i>Acompanhamento e Formação</i>
• Orientações para a ação	- <i>Diferenciação curricular e pedagógica</i> - <i>Integração Local</i> - <i>Avaliação da Escola</i>
• Dispositivos no terreno	- <i>Projetos</i> - <i>Parcerias</i> - <i>Redes</i>
• Domínios de intervenção	- <i>Currículo</i> - <i>Pedagogia</i> - <i>Organização/Gestão</i> - <i>Formação</i>

Fonte: Barroso, 1993, p. 8

No âmbito do PEPT foi criado um *Observatório da Qualidade da Escola*, com vista à produção de informação sistemática sobre as escolas, por forma a “conhecer o seu funcionamento e as condições em que ocorre, bem como conhecer os resultados do esforço investido na modernização e desenvolvimento das instituições escolares” (Clímaco, 1992). Foi proposto um sistema de informação de escola que se constituiu enquanto base da organização do observatório e que se desenvolveu em torno de um conjunto de 15 indicadores do desempenho escolar (cf. Figura 1).

Figura 1: Modelo de indicadores da qualidade das instituições



Fonte: Clímaco, 1992, p. 15

Em suma, pode afirmar-se que o PEPT colocou a tónica, essencialmente, na ação dos professores, na tentativa de se criarem condições para o alargamento da conclusão da escolaridade obrigatória a faixas mais amplas da população e na formação de redes de

parceria (“escola/comunidade”, “escola/emprego” ou “escola/sistema produtivo”). O programa pretendeu implementar processos de reestruturação das dinâmicas sociais de ensino que fomentassem o sucesso educativo generalizado e prevenissem a exclusão social o que, segundo Leite (2000), transportou também alguma atenção às especificidades locais e às características diversas da população escolar. De acordo com a mesma autora, o objetivo primordial deste programa centrou-se “na procura de meios que aumentassem a frequência escolar, permitissem a obtenção da escolaridade obrigatória e gerassem condições para uma inserção no mundo do trabalho” (pp. 7-8).

Apesar das vantagens que os programas de promoção do sucesso educativo que referimos tiveram na forma como olhamos as questões relativas ao sucesso educativo, a verdade é que o seu impacto foi limitado. Na realidade, decretar programas de promoção do sucesso educativo numa lógica *top down* não garante o ativar de vontades que permita a criação efetiva de condições para o sucesso de qualquer projeto. De facto, apesar do discurso ao nível da política educativa ter mudado nas décadas de 80 e 90, esta mudança não foi acompanhada de uma mudança efetiva ao nível das práticas:

A mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior.

(Benavente, 1991, p. 178)

Referimos, a este propósito, Pires (1992), que no relatório de avaliação do PIPSE menciona o *efeito cebolal* dos programas de promoção do sucesso, acrescentando-se sucessivas iniciativas sem colocar em causa *o coração da escola*, ou seja, o modelo de escolarização. Como afirma Nóvoa (1995), a naturalização da *gramática escolar* está na base do insucesso de todos os esforços para mudar a escola. Talvez seja, então, importante repensar a forma como se pretende introduzir mudanças significativas e duradouras ao nível da educação. Com Crozier (1979) acreditamos que a escola, à semelhança do que acontece com a sociedade, não se muda por decreto. É necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, prevendo a implicação de todos aqueles que irão operacionalizá-la. É preciso olhar para a escola enquanto *locus de produção* e não apenas enquanto *locus de reprodução*, admitindo que esta se possa constituir enquanto sistema (auto)organizado para a produção de regras (Lima, 1991).

Esta primeira geração de políticas educativas, organizou-se numa lógica eminentemente burocrática de “inovação por decreto” (Formosinho, 1984) que “tem por base a filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (Formosinho & Machado, 2007b, p. 113). Faltou, talvez, o reconhecimento de que as escolas têm essa capacidade de se auto organizar, partindo da sua realidade educativa, e gizando respostas que lhes permitam fazer face aos problemas concretos com os quais se deparam.

2.2.2. Uma nova geração de políticas educativas

Os programas de intervenção ao nível do insucesso escolar que sumariamente apresentámos, organizados numa lógica *top down* e sem preverem alterações significativas ao nível da *gramática escolar* deram lugar, no início do século XXI, ao que podemos chamar uma nova geração de políticas educativas (Rodrigues, 2010). O Programa Mais Sucesso Escolar marca o início desta nova geração de políticas, por um lado, porque é pensado numa lógica *bottom up*, reconhecendo-se às escolas a sua capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas e, por outro lado, porque prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional, até à data sempre incontestado.

Programa Mais Sucesso Escolar

Uma constelação de equipas docentes que revigorou a tecnoestrutura escolar ao desenvolver e partilhar tecnologia organizacional e pedagógica, que rompeu com modos de funcionamento apoiados em soluções vagas e improvisadas para relançar novas reconfigurações apoiadas em lógicas dinâmicas e flexíveis, quebrando e desalinhando continuidades e jogos micropolíticos na formação rígida e imutável dos tradicionais agrupamentos internos de alunos e direcionando para o ciclo de estudos e para as equipas docentes a chave de promoção do sucesso.

(Verdasca, 2011b, pp. 57, 58)

O Programa Mais Sucesso Escolar é, como já referimos, um marco importante na mudança de paradigma ao nível das políticas educativas. Isto porque nasce de dentro da escola, ao invés de ser pensado pela Administração. O programa nasce a partir dos modelos de sucesso de duas escolas envolvidas na conceção e no desenvolvimento de estratégias diferenciadas no combate ao insucesso e ao abandono escolares, nomeadamente a Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel, em Estremoz

(*Projeto Turma Mais*) e o Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz (*Projeto Fénix*). Estas escolas definiram, no quadro da autonomia de gestão pedagógica de que dispunham, projetos de intervenção com vista à melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Para tal, foram mobilizados diferentes recursos e estratégias pedagógicas, que permitiram uma reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem. As experiências de trabalho destas escolas, consideradas como boas práticas, acabaram por inspirar, numa lógica de mudança *bottom up*, a decisão de topo de generalizar e difundir essas mesmas práticas junto de outras escolas. É então que, no ano letivo de 2008/09, o Ministério da Educação lança o Programa Mais Sucesso escolar, que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico. Para além de projetos das tipologias *Fénix* e *Mais Sucesso*, houve também espaço para o desenvolvimento de projetos de escola com modelos próprios, que se incluem numa terceira tipologia do programa, denominada de *Híbrida*.

Os agrupamentos e as escolas cujos projetos foram selecionados assinaram um contrato-programa com o Ministério da Educação, para quatro anos letivos, no qual se encontravam especificados os apoios e os recursos concedidos, bem como as metas e as obrigações definidas para cada escola. Estes contratos reconheciam às escolas competências no âmbito da flexibilização curricular, da organização pedagógica e da gestão de recursos humanos.

As escolas contratualizaram com as Direções Regionais de Educação as taxas de sucesso a atingir em cada ano letivo, mediante um pacote de crédito horário, atribuído anualmente, por forma a sustentar as medidas implementadas. A continuidade das escolas no projeto depende do cumprimento das taxas de sucesso contratualizadas.

No primeiro ano de implementação do Programa (2009/2010) foram abrangidas pelo *Programa Mais Sucesso Escolar* 123 escolas e 12 000 alunos dos três ciclos do ensino básico. De acordo com dados da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGDCI), no final do ano letivo de 2009/2010, cerca de 7% das escolas não conseguiram atingir as metas de sucesso a que se comprometeram, pelo que, no ano letivo de 2010/11, participaram no Programa 114 escolas e cerca de 11 000 alunos. No terceiro ano do Programa (2011/12), a percentagem de escolas que não conseguiu manter-se no projeto foi de cerca de 5% (cf. quadro 4).

Quadro 4: Evolução do número de escolas no PMSE

Tipologia	N.º de escolas 2009/2010	N.º de escolas 2010/2011	N.º de escolas 2011/2012
TurmaMais	67	63	59
Fénix	46	43	43
Híbrida	10	9	7
Total	123	114	109

Fonte: <http://www.dgidec.min-edu.pt/>

Cada tipologia do *Programa Mais Sucesso Escolar* é monitorizada por uma instituição de ensino superior, a saber: Projeto *Turma Mais* – Universidade de Évora, Projeto *Fénix* – Universidade Católica Portuguesa e tipologia *Híbrida* – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Existe também uma comissão de acompanhamento do Programa, que

assegura o acompanhamento técnico e pedagógico dos agrupamentos/ escolas envolvidos, garante o cumprimento dos contratos celebrados entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação, bem como a articulação entre as instituições de ensino superior responsáveis pelo acompanhamento científico de cada tipologia

(<http://www.dgidec.min-edu.pt/>)

O lançamento de um programa como o *Mais Sucesso Escolar* parte do pressuposto de que, para se conseguirem encontrar respostas eficazes para o combate ao insucesso escolar é necessário mobilizar a escola e os professores no desenho de estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educativos. (Ministério da Educação, 2009). Esta orientação é também expressa pela própria OCDE (2008) que recomenda como forma de combater taxas de retenção sistematicamente elevadas a alteração dos incentivos às escolas e o encorajamento a abordagens alternativas. O Programa *Mais Sucesso Escolar* inspira-se na ideia de *escola-organização*:

...um sistema de constelações de trabalho e que dispõe de uma tecnoestrutura própria capaz de pensar, analisar e agir sobre os processos de trabalho e de construir soluções pedagógicas inovadoras.

(Verdasca, 2010a, p. 34)

Este programa coloca a tônica do combate ao insucesso escolar na prevenção, enquanto alternativa à retenção²¹. A prevenção passa pela implementação de estratégias pedagógicas alternativas, através da “diversificação de estratégias pedagógicas que se revelem capazes de responder às dificuldades concretas de alunos concretos, em disciplinas concretas” (Ministério da Educação, 2009, p. 4) Apela-se a uma mobilização mais intensa de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos e incentiva-se a autonomia das escolas, suscitando a inovação e a criatividade pedagógicas como formas de encontrar respostas adequadas às especificidades dos diferentes contextos educativos. O PMSE afirma-se, precisamente, enquanto “medida de apoio às escolas e professores na organização do seu trabalho e no uso da sua autonomia para desenhar soluções e estratégias pedagógicas no combate ao insucesso e abandono escolares” (Verdasca, 2011b, p. 34).

A partir do mesmo autor (n. d., 2010, 2011b) é possível sintetizarmos as ideias matriciais do PMSE, a saber:

- i) Enfoque na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos sem quebra de exigência, a partir do reconhecimento e valorização dos projetos desenvolvidos autonomamente por algumas escolas.
- ii) Promoção da diferenciação pedagógica enquanto aposta na prevenção do insucesso escolar ao nível do ensino básico.
- iii) Promoção do trabalho colaborativo e valorização da interação com centros de investigação e universidades.
- iv) Reconhecimento das escolas enquanto organizações especializadas, com *tecnoestrutura própria e uma forte componente de conhecimento*, pelo que lhes são reconhecidas competências no âmbito da flexibilização curricular, organização pedagógica e gestão de recursos humanos, numa lógica de *prestação de contas inteligente*²² (Hopkins, 2007).

²¹ Esta lógica de ação está também subjacente ao Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, que define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção, tendo em vista o sucesso educativo do ensino básico. Outros exemplos de políticas educativas orientadas para a prevenção do insucesso são o *Plano de Ação para a Matemática* e o *Plano Nacional de Leitura*, ambos implementados em 2006.

²² As escolas comprometem-se a melhorar em um terço o nível de sucesso escolar nos anos de escolaridade contratualizados. Caso não consigam atingir as metas estabelecidas, ficará impedida a sua continuação formal no PMSE.

- v) Consideração do ciclo de estudos enquanto unidade organizativa de referência.
- vi) Desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação inter-escolas.

Uma das inovações introduzidas pelo *Programa Mais Sucesso Escolar* passa pela constatação de que é necessário fazer uma gestão eficaz da heterogeneidade dos alunos, (turmas de dimensão variável) o que pode passar pela flexibilização do processo de construção de turmas e de alocação de professores às mesmas.

O facto de o programa prever a possibilidade de agrupar alunos e equipas docentes com base no ciclo de estudos, pressupõe uma *nova unidade estrutural curricular* e uma *nova dimensão temporal*. Esta nova estruturação

[faz] emergir perspectivas inovadoras de flexibilização, reorganização e adaptação do currículo, potencia novas soluções em termos de (re)organização pedagógica dos agrupamentos internos de alunos e respectivas equipas docentes, gera novas lógicas na distribuição e afectação dos recursos humanos.

(Verdasca, 2010a, p. 31)

Continuando a seguir Verdasca (n. d., 2010), o PMSE parte também do pressuposto de que existem implicações organizacionais que produzem um impacto direto e imediato nas condições escolares de ensino e aprendizagem:

- i) desenvolvimento de dinâmicas organizativas flexíveis no que respeita ao (re)agrupamento e (re)distribuição de alunos;
- ii) menor heterogeneidade dos grupos e respetivos níveis e ritmos de aprendizagem através da distribuição dos alunos por diferentes grupos com base no seu *estado situacional*
- iii) gestão direccionada e focalizada do crédito horário ao acompanhamento e apoio direto a alunos, de acordo com as suas diferentes necessidades e capacidades
- iv) criação de equipas docentes responsáveis pelo acompanhamento de coortes de alunos ao longo de um ciclo de estudos;
- v) aumento da autonomia organizacional da escola na flexibilização curricular e organização pedagógica, na distribuição dos alunos e dos docentes e na afetação de outros recursos;

- vi) maior intercomunicabilidade, implicação e corresponsabilização da comunidade escolar;
- vii) constituição e dinamização de uma ‘rede de escolas programa mais sucesso’ prevendo-se a sua estreita cooperação com os centros de investigação das universidades.

O programa Mais Sucesso Escolar é um exemplo do reconhecimento da escola enquanto organização capaz de fazer emergir soluções adequadas para os problemas que diagnostica. Trata-se de um programa que marca uma *nova geração de políticas educativas*:

...mais inovadoras e mais adequadas ao desafio que as escolas e os professores enfrentam, com o envolvimento dos governos, dos organismos internacionais, das universidades, dos centros de investigação, das famílias e das autoridades locais.

(Rodrigues, 2011, p. 13)

Esta nova geração de políticas educativas assume novas medidas, mais centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar, com o objetivo de “estimular as escolas a procurarem as soluções para os seus problemas, fazendo um uso inteligente e eficaz dos recursos de tempo de trabalho dos professores” (Rodrigues, 2010, p. 181).

O Projeto Fénix

...uma tentativa de trabalhar o problema do insucesso e de simultaneamente promover um sucesso de maior qualidade, operando um conjunto articulado de variáveis: no modo de agrupar os alunos, o modo de alocar os professores aos alunos, a gestão do tempo curricular e dos espaços, a formação dos docentes, a articulação escola-família, a avaliação contínua e a monitorização externa do projecto através da Universidade Católica Portuguesa.

(Alves, 2010c)

O Projeto Fénix nasceu no Agrupamento de Escolas de Beiriz, onde se encontra em funcionamento desde o ano letivo de 2008/09. Este projeto assume como objetivo primordial que “todos os alunos que entrem no ensino pré-escolar cumpram a escolaridade obrigatória, sem retenções e com o menor número de níveis negativos possível” (Ministério da Educação, 2009).

O projeto parte de uma adaptação do conceito de turmas de nível. Esta adaptação decorreu de um ensaio feito neste Agrupamento de Escolas em 2007/08 e que consistiu na criação de turmas de nível no 5º e 7º ano de escolaridade, agrupando-se alunos com maiores dificuldades. A estes alunos foram alocados professores que se mostraram especialmente motivados para fazer aprender alunos com dificuldades de aprendizagem, comportamento ou autoconceito. Esta solução, apesar de ter colhido uma avaliação positiva, revelou a necessidade de se evoluir para uma forma de organização escolar alternativa. Isto porque “o princípio de juntar quem tem menos para lhe proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem, veio a revelar-se uma exigência muito difícil de cumprir porque a concentração de dificuldades tendeu a tornar muito difícil a criação de um clima propício às aprendizagens” (Alves, 2010c, p. 51). O Projeto Fénix apresenta-se, então, como essa solução organizacional alternativa, com base no conhecimento produzido sobre a promoção do sucesso educativo e alimentando-se de uma reflexão na ação.

O Projeto Fénix estrutura-se em torno dos seguintes princípios organizacionais (a partir de Alves, 2010c, pp. 51 ss. e 2011, pp. 64 ss.):

- i) *Princípio da adequação* – a escola e a sua organização devem adequar-se às necessidades dos alunos, de forma a que aqueles que normalmente não aprendem segundo o modelo de organização tradicional não sejam deixados *para trás*. A garantia de um currículo nacional que congregue as competências fundamentais para o usufruto de uma vida plena não deverá desviar a tónica das opções educativas das pessoas.
- ii) *Princípio da diversidade* – a defesa de uma *Escola bem sucedida para todos aqueles que se esforçam por aprender* não se compadece com um modelo pedagógico desenhado para *ensinar a todos como se fossem um só* (Barroso, 1995, 2001). É, por isso, necessário transpor este princípio vital para a ação pedagógica, pensando outras lógicas de funcionamento, que permitam ter em atenção as diferenças individuais e necessidades e ritmos distintos de aprendizagem.
- iii) *Princípio da homogeneidade relativa* – aceita-se que a diversidade intra-escola e intra-turma pode ser propulsora de uma maior riqueza de interações e de oportunidades de aprendizagem. No entanto, para que tal se verifique, é necessário que haja condições para que se criem ambientes educativos que

propiciem as interações e a entreaajuda. Havendo limitações óbvias à heterogeneidade das turmas, a investigação que tem vindo a ser feita nesta área admite a hipótese de que uma heterogeneidade moderada é aquela que melhor servirá o propósito de mais aprendizagem para todos.

- iv) *Princípio do limiar da complexidade* – tendo em conta que *cada aluno é uma pessoa, singular, diferente, irrepetível*, a dimensão das turmas assume um papel relevante na tarefa de fazer aprender. Considerando que pode haver alunos que não queiram aprender, quando o limiar da complexidade é ultrapassado não é possível criar situações de aprendizagem relevantes para todos os alunos.
- v) *Princípio da formação na ação* – ativado o *querer individual e coletivo* essencial para o sucesso de qualquer programa, foi necessário garantir a dimensão do *saber fazer* e do *saber fazer aprender*. Esta dimensão foi assegurada a partir de uma formação centrada na ação que integrou, através de seminários e reuniões de trabalho, momentos mais informais de partilha, reflexão e securização, mas também momentos formais de formação. Exemplo destes são as ações de formação acreditadas para professores de Português, Matemática e Inglês, especificamente desenhadas para dar resposta às preocupações e necessidades dos professores envolvidos no projeto.
- vi) *Princípio da flexibilidade* – partindo-se do princípio de que o saber é *conjetural* e antidogmático, o modelo do projeto assentou na procura de soluções flexíveis e adaptáveis às diferentes circunstâncias. Este princípio verificou-se, sobretudo, ao nível do agrupamento das turmas, do tempo de permanência em espaços/tempos alternativos, da gestão do currículo e dos métodos e instrumentos de avaliação.
- vii) *Princípio clínico da tomada de decisão* – o modelo clínico da tomada de decisão (Etzioni, 1990) alerta para a necessidade de alimentar as decisões através da observação dos seus efeitos e de uma consequente revisão, sempre que os resultados obtidos não sejam os esperados.
- viii) *Princípio do envolvimento* – este princípio aponta para a necessidade de envolver os intervenientes diretos no projeto educativo (professores, pais, alunos e estruturas de gestão), informando-os, esclarecendo-os e mobilizando-os.

- ix) *Princípio da escuta* – acredita-se que sem o reconhecimento do outro não há ensino e dificilmente poderá haver aprendizagem. É, por isso, necessário prever tempos de auscultação, de escuta, que permitam não só criar as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem, mas também compreender a realidade e adequar o discurso e as práticas a essa mesma realidade.
- x) *Princípio da confiança* – a educação só pode fazer sentido se partir deste princípio, se houver confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, na capacidade e no poder transformador dos professores, na possibilidade do compromisso de todos, no papel das famílias.
- xi) *Princípio da proximidade* – sendo a proximidade a base da pedagogia, educar pressupõe estar próximo. É esta proximidade que permite compreender bloqueios e impasses, mas também descobrir talentos, consolidar aprendizagens e incrementar oportunidades de aprender.
- xii) *Princípio da comunidade* – este princípio liga-se ao sentido de pertença que é necessário haver para que se criem ambientes favoráveis à aprendizagem. Este sentido de pertença é construído nas ações concretas do dia-a-dia e permite cultivar valores, códigos e sentidos partilhados e comuns.
- xiii) *Princípio da humanidade* – é o sentido de humanidade naquilo que é feito na escola que permite fazer crescer as crianças na autonomia, na liberdade, na responsabilidade, no respeito e na compaixão. E obriga-nos, também, a pensar a vida das crianças e dos jovens para além do seu ofício de aluno.
- xiv) *Princípio do exemplo* – rejeitando que a escola possa ser só discurso, a nossa ação e o nosso exemplo deverão constituir-se enquanto referências concretas para todos os intervenientes em qualquer projeto.
- xv) *Princípio da exigência* – a preparação para a vida impõe a promoção do rigor, do método, da resiliência, da determinação e do valor do conhecimento.
- xvi) *Princípio da aprendizagem* – sendo a aprendizagem a ação central a desenvolver nas escolas, é necessário que toda a organização escolar se oriente para este princípio essencial.
- xvii) *Princípio da compaixão* – segundo este princípio a ação educativa deverá orientar-se para a aproximação ao outro, no sentido da sua compreensão e da procura da *igualdade, justiça e paz para todos os seres humanos*.

Em termos operacionais o projeto funciona selecionando-se duas turmas, em cada ano de escolaridade, para serem *Turmas Fénix*. Estas duas turmas integram alunos com um percurso escolar que demonstra que, à partida, irão necessitar de mais tempo ou de um outro tipo de apoio para atingirem as competências esperadas para o seu ano de escolaridade. Trata-se aqui de uma relativa homogeneização mediante o nível de conhecimentos dos alunos, que permita situar os problemas no limiar da complexidade. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são criados, para cada ano de escolaridade, dois grupos denominados *ninhos*, que pretendem integrar temporariamente alunos que precisam de um apoio mais intensivo e específico, em função dos seus níveis de proficiência. Os alunos que deverão frequentar os *ninhos* (cujo trabalho decorre no mesmo tempo letivo destas disciplinas nas *Turmas Mãe*) são selecionados pelo professor titular da disciplina, mediante diagnóstico prévio de dificuldades, não se ultrapassando, por norma, os 5-7 alunos por ninho. Esta situação de apoio temporário (com uma duração idealmente por não superior a 6 semanas) prevê que os alunos que são colocados nos *ninhos* sejam capazes de recuperar as dificuldades evidenciadas em determinada fase e, como tal, regressar à sua turma de origem. Desta forma, o fluxo de migração de alunos entre turma de origem e *ninhos* é flexível e corresponde às necessidades por estes evidenciadas e diagnosticadas pelos professores.

Outro aspeto a ter em conta no projeto é o facto de este visar também a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos das turmas não Fénix dos anos de escolaridade nos quais o projeto é implementado. De acordo com Alves (2010c), esta expectativa baseia-se no facto de estes alunos “terem melhores condições para aprender nos contextos de sala de aula uma vez que *os alunos que não querem aprender o que a escola oficial lhes quer dar* não estão lá e, por outro lado, porque se aumentam as expectativas de sucesso que se sabe agirem de modo significativo sobre os processos e os resultados” (p.54, 55).

O acompanhamento científico do projeto, tal como já referimos, ficou a cargo da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, que desenvolveu diversas iniciativas no sentido de promover o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos no projeto, bem como criar oportunidades para a partilha de boas práticas dentro da rede de escolas Fénix.

O Projeto Turma Mais

Na ‘assunção conjecturativa’ de que, na esfera organizacional, a escola dispõe, ou poderá passar a dispor, de um campo de manobra considerável na definição e estabelecimento dos critérios de constituição das turmas e que a ‘dimensão’ e a ‘estrutura composicional’ constituem algumas das variáveis organizacionais passíveis de planificação, organização e controlo pelas escolas com relevância e influência determinantes no desempenho dos alunos e das turmas, radicaria em última análise toda a essência teórica do projecto ‘Turma Mais’.

(Verdasca & Cruz, 2006)

A Escola Secundária com 3º Ciclo Rainha Santa Isabel (ESRSI) apresentou o Projeto Turma Mais à Direção Regional de Educação do Alentejo em julho de 2002. Este projeto nasceu da necessidade sentida pela escola de encontrar soluções organizativas diferentes, capazes de fazer face às elevadas taxas de insucesso escolar que se verificavam ao nível do 7º ano de escolaridade. No ano letivo de 2000/01 a escola tinha implementado, em regime de experiência, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Este projeto permitiu incentivar a interdisciplinaridade, criar novas áreas curriculares não disciplinares com vista ao aprofundamento de saberes e competências e ainda fomentar metodologias mais ativas (Verdasca & Cruz, 2006). No entanto, apesar do envolvimento de toda a escola nesta experiência, o insucesso escolar dos alunos do 7º ano continuava a aumentar. Este aumento foi especialmente significativo no final do ano letivo de 2001/02. Apesar da experiência da gestão flexível do currículo não ter conseguido minorar os problemas relacionados com o insucesso escolar que se viviam na escola, acabou por ter um contributo decisivo na revelação de que “era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação” (Cruz, 2011, p. 16)

O grande problema que estávamos a viver ... [relacionava-se] com a composição e organização das turmas de alunos. Sem intervenção eficaz nesta variável todas as restantes (trabalho colaborativo entre docentes, reorganização curricular, apoio aos alunos com mais dificuldades) se mostraram incapazes de contribuir significativamente para o sucesso escolar.

(id. *ibid.*, pp. 16-17)

É desta convicção (e desta evidência) de que o problema do insucesso escolar que se fazia sentir estava relacionado com a composição e organização das turmas de alunos

que nasce a *Turma Mais*. Este projeto foi pensado por forma a encontrar uma solução que, respeitando os imperativos legais, permitisse intervir ao nível da constituição das turmas, para que se pudesse assegurar melhores resultados escolares.

O funcionamento do projeto na ESRSI para o 7º ano foi autorizado em 2002, tendo sido solicitado o seu acompanhamento e avaliação à Universidade de Évora.

Os resultados obtidos logo nos primeiros anos do projeto foram francamente positivos, tendo comprovado a eficácia desta modalidade organizativa (cf. quadro 5).

Quadro 5: Comparação das taxas de retenção a nível nacional e a nível da escola

3º CICLO						
Anos Letivo	7ºano		8ºano		9ºano	
	Média Nacional	Média da ESRSI	Média Nacional	Média da ESRSI	Média Nacional	Média da ESRSI
2000/01	22,0%	23%	17,7%	15%	16,0%	-
2001/02	23,2%	38%	18,6%	20,9%	17,2%	-
2002/03	25,2%	16%	17,6%	20%	15,3%	18,9%
2003/04	23,7%	12,6%	17,1%	19,7%	13,3%	11,1%
2004/05	23,4%	13,7%	17,0%	8,6%	21,2%	37,8%
2005/06	22,7%	18,9%	16,1%	16,9%	22,5%	10,3%
2006/07	22,3%	13,9%	15,3%	3%	21,8%	15,4%
2007/08	17,8%	8,8%	11,6%	5,6%	14,3%	2,9%
2008/09	17,8%	8,8%	11,8%	15,1%	13,8%	8,6%
2009/10	17,2%	4%	17,7%	2,4%	15,1%	8,7%

Fonte: Fialho & Salgueiro, 2011, p. 28

A estratégia pedagógica adotada passou pela constituição de uma turma sem alunos fixos (Turma Mais) por onde vão circulando, durante algumas semanas, elementos provenientes das diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade (por norma, cerca de cinco a seis vezes por ano letivo). Os grupos de alunos a frequentar a Turma Mais são constituídos por alunos que apresentam ritmos de aprendizagem semelhantes. Esta estratégia não implica uma sobrecarga de horas semanais para os alunos, uma vez que cada grupo fica sujeito a um tempo de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Enquanto estão a frequentar a Turma Mais, os alunos ficam sujeitos a um novo horário, com o desenho curricular igual ao da turma de origem. A opção pela atribuição do mesmo professor à Turma Mais e às turmas de origem prende-se com a possibilidade de haver um melhor acompanhamento dos alunos nas fases do seu progresso, bem como uma mais fácil coordenação e acompanhamento dos conteúdos programáticos em todas as turmas. Nos

casos em que seja completamente inviável a atribuição do mesmo professor à Turma Mais e à turma de origem, os dois docentes devem lecionar em par pedagógico. (Cruz, 2011). Assim é possível assegurar que, quando estão na Turma Mais, os alunos continuam a trabalhar os conteúdos programáticos que estão a ser desenvolvidos nas suas turmas de origem, com a vantagem de poderem beneficiar de um tipo de apoio mais próximo e individualizado, dadas as características semelhantes em termos de ritmos de aprendizagem.

Prevê-se que o Conselho de Turma funcione como uma Equipa Educativa, capaz de propor soluções adequadas às dificuldades que vão sendo evidenciadas pelos alunos ao longo do ano, fomentando-se a criação de momentos e espaços flexíveis de aprendizagem. A gestão do currículo é facilitada pelo facto de o professor da turma de origem ser o mesmo da Turma Mais, cabendo-lhe escolher as metodologias e propostas de trabalho mais adequadas às características dos diferentes grupos de alunos.

A criação de uma Turma Mais por onde passam todos os alunos de um mesmo ano de escolaridade foi pensada como uma forma de apoiar alunos com diferentes ritmos, evitando estigmatizá-los. A Turma Mais não é uma turma para alunos com dificuldades, mas antes uma turma por onde todos passam, ao longo do ano letivo, com uma sequência previamente estabelecida. Esta turma encontra-se vazia na primeira semana de cada ano letivo e vai sendo preenchida pelos alunos das diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade, organizados de acordo com o seu nível de conhecimentos. Cada grupo de alunos permanece nesta turma ao longo de seis semanas. A sequencialidade dos grupos que vão passando pela Turma Mais é intencional. Nas primeiras seis semanas do 1º período são os alunos de nível 5 que vão para esta turma, para que se possa “criar expectativas positivas relativamente à Turma Mais” e também “para dar hipóteses aos alunos com melhores níveis de desempenho de avançarem ao seu ritmo, atingindo patamares de excelência” (Ministério da Educação, 2009, p. 07). Enquanto os melhores alunos estão ausentes das suas turmas de origem, os professores conseguem dar um apoio mais individualizado aos alunos médios e com dificuldades. A meio do 1º período os alunos de nível cinco regressam às turmas de origem e os alunos com mais dificuldades são convidados a frequentar a Turma Mais. Tenta-se fazer com que estes alunos cheguem ao final do 1º período sem níveis negativos ou, se tal não for possível, com níveis negativos facilmente recuperáveis.

Na primeira metade do 2º período são os alunos com nível 4 que vão para a Turma Mais, o que faz com que permaneçam nas turmas de origem alunos com um melhor desempenho e alunos com dificuldades. Esta é vista pela coordenadora do projeto como sendo uma boa oportunidade para se formarem grupos de trabalho tutorados pelos melhores alunos, promovendo-se a interajuda e a solidariedade social (ibidem). Após o regresso dos alunos de nível 4 às turmas de origem, os alunos de nível 3 vão frequentar a Turma Mais. Por fim, a frequência da Turma Mais no 3º período é reservada aos alunos que se encontrem em risco de retenção. Estes alunos poderão permanecer na turma ao longo de todo o período, desde que demonstrem ter interesse em progredir.

A solução organizacional encontrada pela Turma Mais foi pensada, em primeira instância, como forma de conseguir manter nos alunos que são alvo de retenções repetidas as altas expectativas e motivação com que regressam à escola no início de cada ano letivo. Pretendia-se evitar o acumular do insucesso e fomentar processos de recuperação imediata das experiências de insucesso (Cruz, 2011).

O objetivo principal da Turma Mais, segundo Verdasca (2011a), residiu na criação de condições organizacionais pedagógicas que promovessem a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, foi conseguido a partir da assunção de que a escola dispõe de margens de autonomia na esfera organizativa. Estas margens de autonomia permitem-lhe repensar a configuração dos agrupamentos de alunos, com ganhos significativos ao nível da melhoria das suas aprendizagens.

No ano de 2009 o Projeto foi alargado e projetado à escala nacional através da sua integração no *Programa Mais Sucesso escolar*, o que permitiu que, no ano letivo de 2009/10, 67 escolas do país se inspirassem neste modelo como forma de (re)organização escolar.

Este projeto tem vindo a apresentar resultados bastante positivos e sustentados ao longo do tempo, havendo uma redução assinalável das taxas de insucesso escolar (cf. Verdasca & Cruz, 2006; Verdasca 2011a; Calheiros et al, 2012).

Para além da melhoria dos resultados escolares dos alunos, há outros pontos a valorizar neste projeto. A equipa de acompanhamento do projeto da Universidade de Évora destaca a aposta na coesão da equipa pedagógica, através da atribuição de todas as turmas de um mesmo ano de escolaridade aos mesmos professores que, desde que tenham número de horas suficiente, só lecionam naquele ano de escolaridade. Outra das virtudes apontadas prende-se com uma forte responsabilização das lideranças

intermédias e com uma verdadeira integração que possibilita o acompanhamento de todos os estudantes e fomenta a cooperação entre pares.

De acordo com Verdasca, Coordenador Nacional do Programa Mais Sucesso Escolar entre 2009 e 2011:

A lógica organizativa da *Turma Mais* tende a favorecer as relações horizontais e a reflectir a especialização funcional nas diversas agregações informais, potencia uma maior relação de proximidade tomando a forma de um conjunto de constelações de trabalho, de ‘cliques’ de docentes profissionais com alguma margem de autonomia que se debruçam e trabalham sobre as questões apropriadas ao nível onde estão situados.

(Verdasca, 2011, p. 7,8)

Equipas Educativas

Para além dos projetos gerados no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar, começaram a surgir outras respostas ao nível das escolas, com vista à melhoria dos processos e dos resultados educativos. Um dos projetos em análise neste estudo, a Área de Desenvolvimento Individual (ADI), funcionou numa lógica organizacional com base na constituição de equipas educativas. Entendemos, assim, ser relevante procedermos a uma breve explicitação do conceito e do modelo de trabalho em equipa educativa.

Muitas vezes, o trabalho conjunto que vai sendo desenvolvido pelos professores no dia-a-dia das escolas, informalmente ou em grupos de trabalho constituídos para o efeito, é entendido como sendo *trabalho colaborativo*, trabalho *em equipa*. No entanto, tal como refere Lima (2009) este tipo de trabalho, que vai sendo desenvolvido formal e informalmente pelos docentes, não garante, por si só a melhoria das práticas educativas e da organização escolar. Há, de facto, uma série de características específicas que deverão ser observadas para que se possa falar em verdadeiro trabalho colaborativo, ou seja, em trabalho colaborativo *educacionalmente consequente*. Este trabalho deverá abranger pressupostos fundamentais, objetivos e estratégias e pautar-se por procedimentos pedagógicos concretos. A observação e o *feedback* crítico entre pares, centrado nas práticas de sala de aula, bem como a frequência, a regularidade e a sistematicidade do trabalho desenvolvido são também características essenciais para que o trabalho colaborativo tenha impactos reais no desenvolvimento profissional dos docentes, não se reduzindo a uma mera *troca de ideias* entre estes. (Lima, 2009).

Quando falamos em equipas educativas referimo-nos, então, a uma “fórmula organizacional capaz de concretizar a colaboração entre docentes e de assegurar uma gestão curricular integrada nas nossas escolas” (Lima, 2009, p. 8). Contudo, para que este modelo organizativo tenha reflexos nas práticas educativas, é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho & Machado, 2009, p. 12). Continuado a seguir Formosinho & Machado, entendemos ainda as equipas educativas enquanto “comunidades de práticas” e “locus de mudança da escola e do modo de trabalho docente”, e enquanto estruturas de gestão pedagógica que assumem uma responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos. As equipas educativas contribuem, desta forma, para “o desenvolvimento da escola no seu todo”, fazendo dela “uma organização aprendente” (Formosinho & Machado, 2009, p. 14; cf. ainda Guerra, 2001).

A escola de massas, conforme explicitado no capítulo 1, conduziu à organização da escola para uma pedagogia transmissiva. Em nome do princípio da universalidade, toda a gramática escolar foi organizada por forma a permitir a transmissão de conhecimento do professor para os alunos, à semelhança do que acontecia no modo individual de ensino entre mestre e discípulo. A gestão dos alunos (tendo por base a unidade de classe), a gestão do tempo escolar (organizado por anos letivos e por tempos escolares rígidos organizados num horário fixo), a gestão dos espaços (espaços específicos para as diferentes aulas, organizados de forma a potenciar uma atitude tendencialmente passiva e recetiva por parte dos alunos) a gestão do conhecimento (compartimentado e organizado por disciplinas) concorrem para essa transmissão, em nome da igualdade de acesso à educação. Esta pedagogia transmissiva assenta em lógicas de trabalho docente individualistas. Como afirmam Fullan & Hargreaves (2001), “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor” (p. 72). A preparação de aulas para o seu desenvolvimento isolado no espaço fechado de sala de aula dispensa a colaboração ou o intercâmbio entre pares. Trata-se de um ciclo vicioso, no qual a pedagogia transmissiva leva a uma cultura docente individualista e essa mesma cultura permite perpetuar a lógica de uma pedagogia transmissiva.

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de

aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia.

(Formosinho & Machado, 2009, p. 27).

No seio desta cultura profissional essencialmente individualista, as dinâmicas de colaboração entre docentes que se têm vindo a instituir formalmente são, tendencialmente, desenvolvidas ao nível de departamento ou grupo disciplinar. Este tipo de organização do trabalho docente concorre para o agudizar da balcanização a que o mesmo está sujeito, perpetuando-se a lógica do conhecimento organizado por área disciplinar. Trata-se, de acordo com Hargreaves (2001), de um tipo de colaboração que divide, pois a aprendizagem profissional desenvolve-se no seio de grupos disciplinares com um sistema de crenças próprio, o que não permite que os professores aprendam uns com os outros para além das barreiras disciplinares.

A criação das equipas educativas visa, precisamente, o combate a esta lógica compartimentada de colegialidade, pretendendo criar condições para uma colaboração mais alargada entre docentes, que permita uma gestão integrada e flexível do currículo, com impactos diretos nas aprendizagens dos alunos (Hargreaves, 2001).

Esta sugestão de organização pedagógica surge em Portugal através de João Formosinho (1988b), que elaborou uma proposta de organização da escola em “agrupamentos educativos” para o 2º Ciclo do Ensino Básico, através do fomento de

...formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo pela organização do processo de ensino segundo o modelo de ‘Equipas Educativas’ tendo em vista: AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS, AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS. (p.3)

Esta proposta visava a unidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo e a eficácia da orientação educativa dos alunos e da gestão intermédia da escola (Formosinho & Machado, 2009, p. 47).

Posteriormente, o processo de organização da escola por Equipas Educativas acabou por alargar-se ao 1º e ao 3º ciclos do ensino básico. No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, Formosinho sugere que:

A monodocência coadjuvada pode ser exercida em Equipa Educativa, ou seja, pode uma equipa docente ser responsável por um conjunto alargado de alunos, por exemplo, três professores responsáveis por um conjunto de 75 alunos, o que é uma forma de exercício colegial da globalização que o ensino primário exige.

(Formosinho, 1998, citado por Formosinho & Machado, 2009, p. 46)

Ao nível do 3º Ciclo do ensino Básico as experiências que têm sido implementadas parecem assentar na constituição de uma equipa de professores que exercem uma ação conjunta sobre um grupo de alunos de um mesmo ano de escolaridade, garantindo o programa relativo a esse mesmo ano.

Partindo da perspetiva do *profissionalismo interativo* proposta por Fullan & Hargreaves (2001), a partir da qual os agentes educativos são entendidos como capazes de gerar e gerir mudanças e transformações educativas contextualizadas, a organização da escola por equipas educativas apresenta-se como:

...um desafio de reestruturação da escola, que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discricção profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001: 174) a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar.

(Formosinho & Machado, 2009, p. 33)

A organização pedagógica em torno de equipas educativas consiste “no agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação” (Formosinho & Machado, 2009, p. 41). Visa-se “o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de ação da equipa de docentes que com eles interagem” (id. *ibid.*, p. 45). A unidade básica de organização deixa de ser a turma, para passar a ser um conjunto de turmas de um determinado ano de escolaridade. Ainda de acordo com os autores citados, esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia requer uma estruturação vertical assegurada pela figura do Coordenador de Equipa, bem

como uma coordenação geral que permita a conjugação da ação das diferentes equipas e a sua articulação com a gestão pedagógica de topo.

Neste modelo, cada Equipa Educativa goza de autonomia num campo vasto da ação docente:

avaliação das necessidades, recolha de dados acerca dos alunos, das famílias, da escola, do meio envolvente e análise da situação; estabelecimento de prioridades, definição de objetivos, selecção dos conteúdos e sua integração geral, organização das estratégias de ensino, desenvolvimento das atividades, organização dos espaços que lhes estão destinados, organização dos recursos e materiais didácticos, orientação e acompanhamento dos alunos e critérios de avaliação; criatividade para gerar e gerir recursos próprios, para além daqueles que a escola pode disponibilizar; gestão flexível do tempo escolar e organização das actividades lectivas e não lectivas de modo a proporcionar um adequado tempo útil de aprendizagem a cada aluno

(Formosinho & Machado, 2009, p. 56)

Continuando a seguir Formosinho & Machado (2009, pp. 41-42), o modelo organizacional subjacente à organização da escola por “Equipas Educativas” apresenta três dimensões organizacionais:

i) *O agrupamento dos alunos*

A *turma* deixa de ser vista enquanto agrupamento rígido e permanente. Defende-se a criação de grupos flexíveis, de composição e extensão variáveis, determinadas em função das atividades a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a realização das mesmas.

Esta organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos.

ii) *A integração curricular*

Pressupõe-se uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002).

Cada equipa educativa deverá conceber o seu plano de gestão integrada do currículo, desenvolvendo atividades que permitam atingir os objetivos traçados. Este tipo de organização prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular.

iii) *As equipas multidisciplinares*

Este modelo organizacional permite que sejam os próprios profissionais a idealizar um determinado esquema de trabalho, apropriado às necessidades dos seus alunos. Este esquema de trabalho é delineado a partir das especializações profissionais distintas existentes na equipa educativa, levando em consideração os diferentes interesses, conhecimentos habilidades pedagógicas e experiências que nela coexistem. Cria-se, assim, uma *teia complexa de relações colegiais*, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos (Hargreaves, 2001).

Ainda a partir de Formosinho & Machado (2009), é possível identificar alguns pressupostos básicos deste modelo de organização escolar, a saber:

i) Criação de dinâmicas pedagógicas congruentes com uma organização escolar por Equipas Educativas. Estas dinâmicas passam pela gestão flexível dos alunos, dos espaços e dos tempos de instrução, bem como pela reconfiguração dos métodos de ensino e do material didático.

ii) Introdução de novos critérios na distribuição de serviço docente, nomeadamente:

- a) atribuir a cada professor, na medida do possível, apenas turmas de um mesmo ano de escolaridade;
- b) atribuir a cada professor o menor número possível de turmas, agrupando, se possível, as disciplinas para as quais está habilitado;
- c) atribuir as áreas curriculares não disciplinares a professores de disciplinas curriculares da turma.

iii) Reconfiguração da estrutura de gestão intermédia, através da criação da Equipa Educativa.

iv) Estruturação vertical assente na criação de um cargo de Coordenador de Equipa, escolhido entre os Diretores de Turma do respetivo ano de escolaridade.

Cada Equipa Educativa se constitui enquanto uma *comunidade* dentro da grande comunidade que é a escola. Cabe assim aos Coordenadores de Equipa o estabelecimento

de contactos informais entre si, com vista à gestão dos espaços comuns e do intercâmbio de ideias. Aos coordenadores compete ainda a direção e a gestão de cada equipa.

v) Reconfiguração do papel do gestor da escola enquanto organização que aprende.

Estilo de liderança de topo propiciador da criação de um clima de escola favorável à ação das equipas educativas e à emergência e afirmação das lideranças intermédias, criando-se uma liderança múltipla que permita que a mudança se estabeleça no interior de cada Equipa Educativa.

vi) Gestão curricular flexível, integrada e interdisciplinar.

vii) Criação de condições para o exercício de uma maior autonomia por parte dos professores a trabalhar nas equipas educativas.

Pelo exposto, um modelo organizacional assente na formação de equipas educativas parece revelar vantagens claras. De acordo com Formosinho & Machado (2009), a Equipa Educativa, constituindo-se enquanto comunidade dentro da comunidade mais alargada que é a escola, permite, mesmo numa escola de grande dimensão, preservar as características de familiaridade das pequenas unidades, nas quais professores e alunos se conhecem facilmente.

Este modelo organizacional possibilita, também, uma especialização horizontal no ensino, sem que haja perda de coerência do programa educativo.

O trabalho em equipa educativa torna ainda possível a reorganização dos conteúdos das diferentes disciplinas numa lógica articulada e interdisciplinar, desenvolvendo-se projetos aglutinadores de conhecimentos, através da identificação de temas integradores das aprendizagens curriculares.

A autonomia de que goza cada equipa educativa permite criar condições para uma melhor aferição e monitorização das decisões e ações dos profissionais de educação, potenciando as capacidades e as apetências individuais dos diferentes elementos da equipa. Esta forma de organização escolar favorece ainda a integração dos professores recém-chegados à escola, promove um conhecimento mais profundo dos alunos por parte dos professores e fomenta o aprofundamento das relações interpessoais. São também enunciadas vantagens para os alunos, que veem a sua integração na escola favorecida e beneficiam de uma articulação horizontal do currículo e de um desenvolvimento pessoal e social alicerçado numa interação mais humanizada com os professores.

Este modelo, que apela ao desenvolvimento de estruturas organizacionais flexíveis, mais adequadas aos diferentes interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, parece coadunar-se mais com os imperativos de uma *escola para todos*.

O modelo organizacional das equipas educativas não é, contudo, um modelo linear, pelo que se tem concretizado de forma diversificada nas escolas que o têm vindo a adotar. Para Formosinho & Machado (2009) o modo de implementação deste modelo depende de múltiplos fatores, tais como da dimensão humana da escola, das suas características físicas, das competências profissionais dos elementos das equipas educativas, das modalidades de colaboração desenvolvidas, da capacidade de liderança dos diferentes coordenadores de equipa, do estabelecimento de parcerias com instituições do Ensino Superior e do próprio apoio prestado pela Administração Educativa.

Atualmente, ao abrigo dos contratos de autonomia estabelecidos, várias escolas se comprometeram a organizar-se em torno de equipas educativas, gerindo os alunos, os tempos e os espaços escolares de forma alternativa e flexível. No entanto, são ainda escassos os estudos sobre esta forma alternativa de organização escolar, que pressupõe alterações significativas ao nível da tradicional *gramática escolar*, abrindo caminho para um mundo de diversidade no modo de organizar o ensino e agrupar alunos e professores.

3. A escola e a melhoria dos processos e resultados educativos: teorias, modelos e práticas pedagógicas

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a
arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo.
Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros
engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque
a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas
amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros
coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque
o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só
pode ser encorajado.
(Rubem Alves, 2004)*

*Equal worth. Active learning. Informed professionalism. High
expectations. These are the foundations of a new education settlement.
The ultimate test is not that they hold firm for a few months, or even a
parliamentary term, but that they endure.
(Miliband, 2003)*

A investigação que tem vindo a ser feita sobre a eficácia das escolas foi impulsionada, em larga medida, pelo Relatório Coleman (1966). Este sociólogo procurou entender o papel que a escola pode ter na construção de uma sociedade mais igualitária, tendo aplicado um inquérito sobre sucesso escolar a cerca de 600 000 alunos de 4000 escolas dos Estados Unidos da América. Apesar dos estudos de Coleman pretenderem, em primeira instância, analisar a relação do sucesso escolar com os antecedentes sociais e étnicos dos alunos, a sua investigação incluiu também uma análise da influência que o “factor escola” pode ter nos resultados escolares dos mesmos. A partir deste célebre relatório concluiu-se que as desigualdades sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se não obstante a escolarização. As variações da qualidade da escola pareciam não influenciar o sucesso escolar dos alunos, pelo que a escola parecia *não fazer a diferença*.

O Relatório Coleman provocou um forte impacto em todo o mundo e criou a convicção de uma certa fatalidade social do (in)sucesso. Mas a partir deste marco da investigação, outros estudos se realizaram, procurando-se averiguar a consistência e a validade das conclusões e tentando-se compreender se a escola podia ou não fazer a diferença.

O relatório Plowden (1967), sendo contemporâneo do de Coleman, apresenta uma perspetiva semelhante à do primeiro. No entanto, avança com a ideia de que a criação de áreas de intervenção educativa prioritária poderia levar à melhoria da condição social das comunidades mais desfavorecidas que frequentavam a escola, indiciando que a escola podia ter uma pequena influência no desempenho dos alunos.

Mais tarde, Christopher Jencks et al (1972) estudaram também a questão da influência da qualidade das escolas na redução das desigualdades entre os níveis de sucesso dos alunos, tendo concluído que essa influência era muito reduzida.

Os estudos de Coleman e Jencks deram origem a um movimento de pesquisa denominado “Movimento das escolas eficazes”, com o objetivo de mostrar que a escola podia fazer a diferença no sucesso dos seus alunos. Ao mesmo tempo, os investigadores esforçaram-se por mostrar o viés dos estudos de Coleman, tendo evidenciado que o vasto estudo empírico tinha desconsiderado um conjunto de variáveis importante na compreensão dos processos e dos resultados educativos (Brooke & Soares, 2008; Rutter et al, 1979; Mortimore, 2003). A investigação posterior realizada neste âmbito procurou entender em que medida é que os processos que ocorriam dentro dos estabelecimentos de ensino mais bem-sucedidos afetavam os resultados académicos dos seus alunos (Lima, 2008).

Contudo, a noção de eficácia das escolas foi também sofrendo alterações. Edmonds (1979) definiu escola eficaz como aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e os seus níveis de sucesso escolar.

Influenciado por um conjunto de estudos anteriores que apontavam já algumas características das escolas eficazes, este autor defendeu que, quando as escolas reúnem um determinado conjunto de características, os alunos de meios urbanos desfavorecidos conseguem atingir melhores resultados escolares. Essas características foram sintetizadas da seguinte forma:

- i) uma liderança administrativa forte;
- ii) um clima de expectativas no qual não é permitido que nenhum aluno desça abaixo de níveis de sucesso mínimos;
- iii) um ambiente de escola ordeiro, sem ser rígido, calmo, sem ser opressivo e capaz de conduzir às questões educativas que estão a ser consideradas;
- iv) a assunção de que a aquisição de competências básicas pelos alunos precede todas as outras atividades escolares;
- v) a conjugação de esforços e recursos escolares no sentido de atingir objetivos fundamentais;
- vi) monitorização frequente do progresso dos alunos, permitindo ao diretor e aos docentes a perceção desse progresso relativamente aos objetivos previamente definidos, ou seja, práticas de avaliação contínua e sistemática dos níveis de desempenho escolar dos alunos.

Em 1979, Rutter e um grupo de investigadores levaram a cabo um outro estudo sobre a eficácia das escolas. Nessa investigação foram avaliadas características físicas e administrativas das escolas, bem como variáveis relativas ao processo escolar. Rutter et al (1979) concluíram que os fatores físicos das instituições educativas, como a dimensão do corpo docente, os aspetos relacionados com o tamanho, espaço e idade do edifício ou mesmo a organização administrativa não influenciavam os resultados dos alunos. No entanto, as características das escolas enquanto instituições sociais, tais como o grau de ênfase colocado nas questões académicas, o trabalho de casa, o uso da biblioteca, o registo dos progressos dos alunos pelos professores, as ações dos professores nas aulas, o sistema de recompensas e punições, a apresentação dos trabalhos dos alunos e as oportunidades para a participação e responsabilização dos mesmos, relacionavam-se com o aproveitamento escolar obtido. Isto significava que o comportamento e o sucesso

dos alunos variavam de escola para escola. Haveria um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que se combinavam para criar o *ethos* particular de uma escola, fator que contribuiria para que umas escolas fossem mais eficazes do que outras na promoção do sucesso dos seus alunos. O *clima* de escola passa a ser visto como um dos fatores determinantes para as atitudes e sucesso dos alunos. Este estudo demonstra que as escolas podem ter um papel importante na promoção do bom comportamento e sucesso académicos dos seus alunos, mesmo em áreas geográficas socialmente mais desfavorecidas.

Brookover et al (1979) centraram também os seus estudos no clima das escolas e na diferença que este pode fazer no sucesso dos alunos. A investigação deste autor procurou demonstrar que o clima e estrutura social da escola são importantes na compreensão dos níveis de sucesso académico dos alunos, encontrando-se estes fatores acima da composição socioeconómica dos alunos no que respeita ao seu autoconceito académico e ao seu sentido de independência na aprendizagem. A mensagem principal que estes autores pretenderam veicular através da sua investigação foi a de que a raça e o estatuto socioeconómico não eram determinantes no (in)sucesso académico.

O movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural, (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos.

(Lima, 2008, p. 420)

O movimento das escolas eficazes iniciado nos anos 70 prosseguiu com novos estudos nas décadas posteriores, tendo-se assistido, como referimos anteriormente, a uma atualização da noção de “eficácia das escolas”.

Com a investigação de Mortimore *et al.* (1988) o foco passou dos resultados dos alunos para o progresso evidenciado por estes, tendo estes autores definido a escola eficaz como uma instituição onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em conta as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino. É a partir deste estudo que se introduz na cena educativa o conceito de valor esperado que ainda hoje,

em 2013, é usado e glosado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência²³ e que procura determinar a mais-valia da escola face ao *capital social* e ao *capital simbólico* que os alunos possuem à entrada da escola (Bourdieu, 1989).

A escola eficaz passa a ser entendida, no fundo, como aquela que é capaz de contraditar o *efeito Mateus*²⁴, que tem sido amplamente aplicado à educação para ilustrar o processo de amplificação das diferenças entre alunos com bom e mau desempenho académico. No fundo, o sistema escolar encontra-se tendencialmente organizado de forma a que os *bons* alunos consigam ser cada vez melhores e os *maus*, cada vez piores. Os melhores alunos são normalmente mais capazes de pedir ajuda, são mais estimulantes para os professores e são mais estimulados por estes do que os alunos considerados *fracos* (Sloman & Dunham, 2004, p. 93). Já os alunos mais fracos, passando por experiências repetidas de insucesso (não só em momentos formais de avaliação mas no dia-a-dia escolar, sempre que são incapazes de compreender e de aprender), tendem a diminuir a sua auto confiança e iniciativa, bem como a sua predisposição para aprender, tornando-se suscetíveis de continuar a experienciar insucessos repetidos.

O *efeito Mateus* tem sido estudado também ao nível da competência de leitura (Reschly, 2010) e da sua implicação nos resultados dos alunos e na sua motivação e empenho escolar. Os alunos que desenvolvem competência e experiência de leitura melhoram a sua capacidade de leitura e consequentemente desenvolvem o seu nível de experiência. Mais experiência leva a mais conhecimento o que, por sua vez, conduz à aquisição de conhecimento de forma mais rápida, cavando-se um fosso cada vez maior entre os bons e os maus leitores (p. 74).

Nesse (1991) avança com a hipótese de que o sentimento de incapacidade gerado pelo insucesso leva a que o indivíduo desista de investir nas áreas onde costuma falhar, focando-se em áreas nas quais possa fazer um uso mais produtivo das suas capacidades. Por outro lado, o sentimento positivo aliado às experiências de sucesso encoraja o indivíduo ao seu contínuo desenvolvimento e à utilização dos seus talentos. Assim sendo, a escola que pretende ser verdadeiramente inclusiva deve ser capaz de proporcionar a todos e a cada um dos seus alunos experiências de sucesso, capazes de produzir um sentimento positivo que aumente a sua autoconfiança e predisposição para

²³ O “valor esperado” é o valor estimado para uma variável de resultado da escola por um modelo de regressão múltipla, dados os valores das variáveis de contexto da escola (cf. Ministério da Educação, 2011).

²⁴ Cujas designação se baseia na Parábola dos Talentos (Mateus, 25: 14-30). Cf. Sloman & Dunham (2004) e Alves (2011b).

as aprendizagens e para o uso criativo dos seus talentos. Só assim se poderá romper o ciclo vicioso a que conduz a “indiferença pelas diferenças” (Bourdieu & Passeron, 1964). A partir do estudo de Mortimore et al (1988) as escolas eficazes passaram a ser vistas como aquelas que eram capazes de romper com este ciclo vicioso.

Ao analisar a eficácia das escolas estes autores distinguiram entre aquilo a que designaram de fatores “dados” e “políticas de escola”. Os primeiros são aqueles sobre os quais a escola pouco ou nenhum controlo tem, apesar de estarem significativamente relacionados com os resultados académicos dos alunos. A partir da análise destas variáveis foram identificados doze “fatores-chave” importantes para explicar a diferença de eficácia entre escolas do ensino primário:

- i) Liderança resoluta do pessoal docente, por parte da direção da escola
- ii) Envolvimento do subdiretor
- iii) Envolvimento dos professores
- iv) Consistência entre os docentes (ao nível das abordagens de ensino)
- v) Sessões de ensino estruturadas
- vi) Ensino intelectualmente estimulante
- vii) Ambiente centrado no trabalho
- viii) Focalização limitada em cada sessão de trabalho (organização das aulas em torno de uma determinada área curricular)
- ix) Comunicação máxima entre docentes e alunos
- x) Registo de informação (registo escrito do progresso dos alunos)
- xi) Envolvimento parental
- xii) Clima positivo

Sammons, Hillman & Mortimore (1995) introduzem o conceito de “valor acrescentado” à definição de escola eficaz. Uma escola eficaz será aquela que acrescenta valor extra aos resultados dos seus alunos, em comparação com escolas que servem populações semelhantes. O “valor acrescentado” seria, assim, o “impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais.” (Lima, 2008, p. 33)

Os estudos destes três autores tiveram por base uma revisão da literatura internacional sobre a eficácia da escola. Essa revisão de literatura permitiu-lhes chegar a onze características que, com base na investigação até então realizada, distinguiam as

escolas que “acrescentam valor” aos seus alunos, conforme se pode ver no quadro síntese abaixo apresentado (quadro 6).

Quadro 6: Características-chave das escolas eficazes, segundo Sammons, Hillman & Mortimore (1995)

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Focalização no sucesso
5. Ensino resolutivo	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
6. Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	<i>Feedback</i>
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da auto-estima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Lima (2008, p. 193)

Em obra recente, Scheerens (2012) realiza uma meta análise e sistematiza um conjunto de variáveis que permite ver com clareza os contributos teóricos e empíricos deste movimento, enfatizando o papel fundamental das lideranças instrucionais, fortemente centradas na aprendizagem.

A evolução do movimento das escolas eficazes foi fulcral para o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objeto científico (Nóvoa, 1992; Barroso, 1996; Canário, 2005; Bolívar, 2012). Um dos principais contributos da tentativa de criar escolas eficazes foi o da corresponsabilização dos diferentes atores educativos, professores, alunos, pais e comunidade, criando espaços e dispositivos de participação ao nível local.

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a agrupar-se em três grandes áreas: (i) a estrutura física da escola, (ii) a estrutura administrativa da escola, (iii) a estrutura social da escola.

No que respeita ao retrato de uma escola eficaz, Nóvoa (1995, p. 85) destaca as seguintes características:

- autonomia da escola - significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos;
- liderança organizacional - fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho;
- articulação curricular - exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos e defende a opção por modalidades de avaliação formativa;
- otimização do tempo - privilegia a otimização do tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo;
- estabilidade profissional – pressupõe um clima de segurança e de continuidade conjugado com margens de mobilidade como fator de incentivo e inovação;
- formação de pessoal - articulada com o projeto educativo da escola; formação-ação e investigação-ação que deem um contributo efetivo para a melhoria das escolas;
- participação dos pais - grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões;

- reconhecimento público - cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar.
- apoio das autoridades – consiste não só num apoio a nível material e económico, mas também na perspetiva de aconselhamento/consultoria.

Baseado na investigação sobre “escolas eficazes” levada a cabo nas últimas décadas, Bolívar (2003, 2012) afirma que as escolas que parecem “fazer a diferença” partilham todas ou pelo menos algumas das seguintes características: exercício de uma forte liderança instrutiva, pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos, implicação e colaboração dos pais, controlo e organização dos alunos, coerência e articulação curricular e instrutiva, controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos, colaboração e relações de colegialidade entre os professores, desenvolvimento contínuo do pessoal docente, autonomia e gestão local.

Já em 1995 MacBeath e uma equipa de investigadores partiram de uma série de indicadores usados pela inspeção da educação inglesa *Office for Standards in Education* (OFSTED) para levar a cabo um estudo empírico em dez escolas. A estas escolas foi pedido que escolhessem as variáveis promotoras de boas práticas educativas e a partir dos resultados obtidos, foi possível sistematizar dez conjuntos de indicadores (MacBeath, 1999), a saber:

1. Clima da escola

É referida a importância do *sentir-se bem na escola*, considerando-se que a existência do sentimento de ser membro de uma comunidade de valores, saberes e afetos poderá favorecer o sucesso e prevenir o abandono escolar. A atmosfera vivenciada, um clima seguro e inclusivo, um *ethos* amigável são relatados no estudo empírico conduzido por MacBeath como fatores chave de uma boa escola.

2. Relações

Tal como afirma Vial (n. d.) a educação não é uma ideia, um objeto teórico, mas sim uma relação, uma experiência, uma prática, uma atividade. O ato educativo é um ato eminentemente relacional, sendo “nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura” (Postic, 1990, p.11).

No entanto, nem toda a relação educativa é *pedagógica*. Existem inúmeros contextos educativos nos quais se desenvolvem práticas educativas não intencionalmente organizadas, como sendo a própria família. Estrela (1992) distingue o campo educativo do campo pedagógico, sendo que o último emergiu da complexificação das civilizações que, a dada altura, sentiram a necessidade de passar de um tipo de educação essencialmente familiar para um tipo de educação mais estruturada. Esta passagem pressupõe a existência de um agente social encarregado de exercer uma função educativa específica junto de um grupo de jovens, um corpo mais ou menos delimitado de saberes, a avaliação dos resultados dessa transmissão, a atribuição de um espaço específico para essa aprendizagem e a delimitação do processo em termos de tempo (id. *ibid.*, p. 30). Continuando a seguir Estrela (2012) o campo pedagógico afirma-se com o aparecimento das escolas enquanto “locais criados para a transmissão /aprendizagem de saberes considerados socialmente úteis, de acordo com os padrões culturais vigentes” (p. 31). A relação pedagógica distingue-se, assim da relação educativa, “pelo carácter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão”. Emergindo num contexto formal de ensino/aprendizagem, inscreve-se “num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação” (id. *ibid.*, pp. 31-32).

A relação pedagógica é, então, um processo complexo e multidimensional, pois que nela se cruzam as diferentes variáveis que atravessam o ato de ensinar.

No ensino, a relação pedagógica estabelece-se por intermédio do trabalho escolar, definido por programas que contêm objectivos explícitos, efectuado no respeito pelas modalidades fixadas pelas instruções ou circulares oficiais, num meio arquitectural específico, segundo o ritual da utilização do tempo”.

(Postic, 1990, p. 12)

Esta multidimensionalidade confere à relação pedagógica uma centralidade inquestionável no processo de ensino-aprendizagem. Reconhecendo essa centralidade, Pedro Cunha (1996) propôs uma “relação pedagógica nova” como forma de alavancar a reforma educativa²⁵ capaz de promover “um novo desenvolvimento pessoal e social” do aluno (p. 67), contribuindo assim para a formação de jovens autónomos cognitivamente e afetivamente. Esta “relação pedagógica nova” é uma relação baseada na autonomia e

²⁵ Este discurso surge pela primeira vez numa conferência proferida por altura da Reforma Educativa (1989), quando Pedro D’Orey da Cunha era Secretário de Estado do Ministro Roberto Carneiro.

obedece a determinados princípios que se entrecruzam e reforçam mutuamente e que aqui sintetizamos a partir de Cunha (1996, pp.67 e ss.):

i. Princípio da Fascinação

Numa relação pedagógica baseada na autonomia o professor deverá apresentar a matéria de tal modo que os alunos se sintam fascinados por ela e mobilizem as suas energias e recursos para a conhecer e gozar. A arte da pedagogia e da didática não é mais do que saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada.

ii. Princípio da Expectativa

Evocando o efeito de Pigmalião, este princípio assenta no pressuposto de que as expectativas (positivas ou negativas) do professor face às capacidades e às aprendizagens dos alunos são determinantes para essas mesmas aprendizagens.

iii. Princípio do Respeito

As expectativas do professor face aos seus alunos devem ser pautadas pelas suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento e pelos seus interesses emergentes. Tal como afirma Estrela (1992), “a relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa” (p. 41).

iv. Princípio do Encorajamento

A esperança que o professor demonstra ter nos seus alunos pode não bastar para os fazer ultrapassar os vários obstáculos que surgem no decorrer do processo de aprendizagem. A presença atenta do professor ao longo das várias fases deste processo, apoiando, animando e incentivando, revela-se fundamental.

v. Princípio da Compreensão

Este princípio implica uma análise cuidada das situações problemáticas / perturbações que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor ajuizar quem está a sofrer com o problema em causa. Se for a criança, esta precisará de compreensão e não de repreensão. Mas se for o professor ou outros alunos, a criança necessitará de confrontação.

Relembra-se a necessidade da escuta por parte do professor, para que o aluno se sinta compreendido e aceite e possa retomar o seu caminho.

vi. Princípio da Confrontação

Perante um aluno que se comporta de forma ofensiva ou perturbadora para com os outros, será importante fazê-lo ver de forma clara e assertiva o efeito que esse comportamento está a ter nos outros, mas sem nunca cair no insulto ou na humilhação.

vii. Princípio das Consequências

A educação pelas consequências apresenta-se por um lado em oposição à educação pelo castigo e, por outro, à educação pela total desculpabilização. O professor afasta-se da zona de conflito e organiza a situação de tal forma que o aluno se veja confrontado com as suas próprias ações e com as consequências das mesmas, aprenda com elas e, de forma autónoma, decida tirar os ensinamentos correspondentes.

viii. Princípio da Negociação Criativa

A arte de educar na autonomia consiste no contínuo esforço para promover, não só soluções de compromisso em que todos perdem um pouco, mas alternativas de superação em que todos ganham tudo. Cabe ao professor analisar diferentes pontos de vista e negociar, de forma a encontrar uma solução alternativa favorável a ambos.

ix. Princípio do diálogo

Este princípio, baseado na escuta ativa e na partilha de opiniões, sentimentos e experiências, na atenção ao outro, permite a criação de um laço de confiança entre professor e alunos, tão importante no estabelecimento de uma relação pedagógica favorável às aprendizagens.

x. Princípio da exigência

Este é o corolário de todos os outros princípios, pois que lhes dá o sabor especial e a dignidade final. Todos os nove princípios de modo anteriormente enunciados deverão ser enquadrados por este princípio de qualidade, que consiste na intolerância à mediocridade e na contínua insatisfação pelo estágio adquirido. Quer isto dizer que quanto mais exigimos dos alunos, com o devido respeito,

encorajamento e compreensão, mais estes se sentem queridos, desejados e entusiasmados.

Os princípios que aqui enunciamos ligam a ativação de processos intelectuais e cognitivos que se dá no seio da relação pedagógica ao domínio sócio afetivo. Sendo que a relação pedagógica se joga nas interações que se estabelecem entre os três vértices do triângulo pedagógico – *saber, professor, aluno* (Houssaye, 2000), no estudo de MacBeath (1999) é a relação aluno-professor que se destaca. Valoriza-se a preocupação do professor com os discentes e com as suas aprendizagens, o gosto pelo que o professor faz, a sua capacidade de ser simultaneamente rigoroso e compreensivo e a capacidade de variar estratégias de ensino e de avaliação.

A valorização do eixo professor-aluno parece assinalar “a necessidade da presença na relação entre as pessoas”, convocando os professores “para ocuparem uma nova centralidade de mediadores que integram as múltiplas dimensões que são necessárias à vida: o conhecimento, o afeto, o cuidado” (Alves, 2013, p. 185).

A dimensão sócio afetiva assume, assim, um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção. Esta interligação tem sido estudada pelas Neurociências, em particular por Damásio (2003), confirmando-se a relevância de que se revestem os fenómenos emocionais para a atividade cognitiva, principalmente nos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Amado et al (2009) apresentam as principais conclusões de dois estudos realizados em escolas portuguesas sobre as representações de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico sobre a relação com os seus professores. Estes estudos mostram a importância da afetividade²⁶ no desenvolvimento de uma relação pedagógica de elevada qualidade, apontando para a sua influência na motivação e na aprendizagem dos alunos, bem como na criação de um clima de socialização saudável. Na ótica dos alunos que participaram nestes estudos “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afetividade” (Amado et al, 2009, p. 83).

Estas conclusões parecem assumir uma relevância ainda maior quando nos referimos a alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso. Rousseau et al (2009)

²⁶ Entendida enquanto “capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros” (Amado et al, 2009, p. 83).

estudaram as percepções dos alunos excluídos do ensino dito regular no que respeita à criação de uma relação de confiança entre professor e alunos. Os alunos com dificuldades escolares reclamam “professores apaixonados, humanos, sensíveis e competentes no plano profissional” (Rosseau et al, 2009, p. 208). Este estudo evidencia a importância que os alunos atribuem à criação de laços de confiança com os seus professores como forma de superação das suas dificuldades.

Pelo exposto parece ser possível concluir que o fator humano de uma escola é visto como tendo inequívocas implicações no sucesso escolar dos alunos. Num sentido mais lato, a relação pedagógica diz respeito a um capital relacional que “abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor ‘staff’, aluno-funcionários, professores-pais...” (Estrela, 1992, p. 32). Este *capital* tem muito a ver com o sentido de trabalho em equipa, com a colaboração, com a ajuda dos alunos mais velhos e sabedores aos mais novos, com o incremento do sentimento de que os pais fazem parte da comunidade educativa e são bem-vindos à escola, com a consideração da dimensão pessoal que o aluno não pode deixar de ter (Azevedo, 2001; Canário, 2005). Para além destas subdimensões, a investigação empírica (MacBeath et al, 2006) sublinhou a importância da *tolerância zero face a comportamentos agressivos* que pusessem em causa o clima de pertença e bem-estar.

3. Organização e comunicação

Neste campo, assinala-se a importância da comunicação entre o pessoal docente da escola e entre este e os órgãos diretivos da mesma como fator essencial para a eficácia das escolas. As práticas de auscultação²⁷ de todos os membros da comunidade escolar, as decisões abertas e participadas, a realização sistemática de *fora* de discussão com os

²⁷ A prática de auscultação está próxima do sentido da *escutatória* enunciado por Rubem Alves: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma”. Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas - coitadinhas delas - entram e caem num mar de ideias. São misturadas nas palavras da filosofia que mora em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos não são as árvores e as flores. Para se ver e preciso que a cabeça esteja vazia. (...) [Disponível em <http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>, acedido a 6 de abril 2012].

alunos, a informação regular aos pais tecem uma ideia e uma prática de escola que a faz sem bem vista e apreciada pela comunidade.

4. Tempo e recursos

Consideraram-se, dentro desta variável, as seguintes dimensões: i) organização das turmas com vista a uma aprendizagem eficaz por parte dos alunos; ii) a distribuição e gestão de recursos, tendo em conta certos objetivos educacionais e recorrendo à negociação e à partilha; iii) disponibilização adequada de tempo para que os professores possam dedicar-se às várias vertentes da acção educativa, nomeadamente planificar, avaliar e desenvolverem-se profissionalmente; iv) preocupação com a existência de recursos que os alunos possam utilizar para além do dia escolar; v) entendimento da escola enquanto recurso da comunidade.

5. Reconhecimento do sucesso

Neste campo, o estudo de MacBeath (1999) salienta a importância da existência de um clima de sucesso na escola, que parta do princípio de que todos podem aprender os saberes fundamentais para a vida, criando-se oportunidades para que todos possam exprimir os seus talentos, obtendo o devido reconhecimento.

De facto, não podemos ignorar o efeito que as expectativas positivas (ou negativas) podem ter no autoconceito e, conseqüentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal. O célebre efeito de Pigmalião, rebatizado por Merton (1948) de “profecia auto realizável” (*self-fulfilling prophecy*), tem sido comprovado por vários estudos sociológicos. No que diz respeito à educação, Rosenthal & Jacobson (1968) concluíram que as expectativas que os professores tinham sobre os alunos influenciavam o seu rendimento escolar. Isto porque essas expectativas acabavam por condicionar a forma como os professores agiam relativamente aos alunos, investindo mais ou menos na sua aprendizagem.

Para que a organização escola possa desenvolver-se de forma a promover mais e melhores aprendizagens, importa reconhecer e valorizar não só todos os alunos, como também o pessoal docente e não docente da instituição, criando-se um *ethos* de escola positivo e orientado para o sucesso.

Assinala-se, ainda, que os prémios de diversa natureza são muito mais eficazes do que as punições de comportamentos, que o conceito do que deve ser considerado sucesso é

escolarmente construído, debatido e adotado, sendo ainda recomendável a adoção de práticas de reconhecimento e recompensas para o pessoal da instituição.

6. Equidade

Esta variável parte do reconhecimento de que escola é uma agência ao serviço do desenvolvimento de todos os cidadãos e um operador central na construção dos laços sociais. Traduz-se, essencialmente, na crença efetiva da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso (ainda que plural), na abertura da Escola a pessoas portadoras de deficiência e na sua capacidade de lhes proporcionar oportunidades de sucesso. Afirma ainda a convicção de que a diversidade cultural é um valor acrescentado para a vida da escola, fazendo lembrar a máxima poética de Fernando Pessoa de que *tudo é diferente de nós e por isso é que tudo existe*. Do ponto de vista dos alunos destaca-se ainda a importância de serem tratados com justiça pelos professores e reconhece-se a relevância de serem chamados a assumir responsabilidades na escola.

7. Ligações escola-família

As ligações entre a escola e a família partem do pressuposto da importância de um papel ativo (e de uma responsabilidade) dos pais nas aprendizagens e vida escolar dos seus educandos. Por sua vez, nas boas escolas existe uma confiança dos pais na capacidades da escola resolver problemas de ensino, aprendizagem e convivialidade e sabem que terão informações regulares sobre a vida escolar. Os pais sabem ainda que os seus educandos não são uma *tábua rasa*, que a escola conhece os seus antecedentes sociais e culturais e que podem ter acesso aos professores. A monitorização do progresso dos alunos é realizada de forma regular e é partilhada com os pais. Esta variável, se efetiva, nas suas múltiplas dimensões, configura a construção de uma comunidade de aprendizagem onde todos têm um lugar e papel insubstituível.

8. Apoio ao ensino

Esta variável inclui as condições infraestruturais passíveis de favorecer um funcionamento mais eficaz dos professores em sala de aula e engloba fatores como o apoio efetivo ao ensino e às aprendizagens como parte central do projeto educativo da escola, o apoio aos professores para que possam tornar as aprendizagens mais eficazes, a dimensão das turmas, e que deverá ser adequada às competências específicas que se pretende desenvolver (sem esquecer a sua flexibilização sempre as exigências da

aprendizagem o aconselharem), a ação cooperativa dos professores, partilhando recursos, problemas e sucessos encontrados na relação pedagógica e a relevância da implicação dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos, sendo *convocados* para serem corresponsáveis pela respetiva aprendizagem. Este conjunto de indicadores da ação educativa está próxima de um conceito de liderança pedagógica (Bolívar, 2012), ou liderança instrucional (Hallinger, 1983) e que haveremos de desenvolver no capítulo seguinte.

9. Clima de sala de aula

A sala de aula *é o coração da escola*. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. E é por isso um lugar estratégica da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social. Para tal, será essencial criarem-se espaços e tempos nos quais alunos e professores gostem de estar pois isso gerar a vontade e a disposição de ensinar e aprender. Por outro lado, a existência de uma ordem propícia ao trabalho, a construção de um sentido para o que se está a fazer, a existência de uma disciplina consentida e de um propósito (intencionalidade) para o que se está a fazer são ingredientes essenciais de uma aprendizagem fecunda. Releva-se ainda o fomento de ambientes securizantes, recurso ao trabalho cooperativo entre os alunos sempre que se justifique e criação de possibilidades reais e diferenciadas de sucesso para cada aluno.

10. Apoio à aprendizagem.

No estudo empírico conduzido por MacBeath (1999), os alunos indicam como fatores que influenciam a construção das suas aprendizagens os seguintes: consciencialização de que podem aprender autonomamente com eventual tutoria dos professores; crença por parte dos professores na capacidade de cada aluno aprender e ter sucesso à medida das suas condições, aptidões e empenho; uma organização escolar e de aula centrada na promoção da eficácia das aprendizagens de cada aluno; entendimento do processo de aprendizagem como um processo contínuo e coerente, que não está confinado à sala de aula; participação dos alunos na definição, contratualização e registo das metas e objetivos a atingir, na regulação do seu próprio processo de aprendizagem, identificando dificuldades, sucessos e autoavaliando-se.

Quando falamos em *apoio à aprendizagem* não podemos deixar de falar em *estratégias de ensino*. Isto porque acreditamos, tal como Roldão (2010), que “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (p. 15).

O ato de *ensinar*, como aqui o entendemos, consiste em

“desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro...” (id. *ibid.*, pp. 14-15).

Ensinar, enquanto ação estratégica, implica uma tomada de decisão consciente e intencional:

Ensinar (do latim *insignare*, assinalar) tem que ver com a acção de comunicar determinado conhecimento, habilidade ou experiência a alguém, com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos, técnicas – ou procedimentos – considerados adequados.

Ensinar “com maiúsculas”, numa palavra, implica tomar intencionalmente decisões sobre que conhecimentos de determinada disciplina ou matéria devem ser ensinados, em que momento do desenvolvimento da criança é conveniente ensiná-los e de que forma é preferível ensinar esses conteúdos” (Font, 2007, p. 66).

É nesta aceção de ensinar enquanto “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (Roldão, 2010, pp. 55-56) que as estratégias de ensino adquirem um papel e uma relevância centrais. Este pensar estratégico da ação de ensinar opõe-se à “fragmentação de tarefas” que Perrenoud (1995) refere e que consiste na execução de “tarefas elementares desprovidas de contexto” (p. 124) como forma de organizar o trabalho em sala de aula.

A estratégia, enquanto “concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visada” (Roldão, 2010, p. 68) é, precisamente, aquilo que permite contextualizar e dar coerência e sentido ao trabalho escolar.

A investigação tem recorrido a diferentes critérios para classificar estratégias de ensino. Lesne (1984, p. 43), apresenta três modos de trabalho pedagógico que, sem terem a pretensão de se constituir enquanto modelos, pretendem tão somente facilitar a leitura dos percursos pedagógicos que podem traçar-se em contexto escolar:

- i. *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*, pelo qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente;
- ii. *modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal*, que opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes;
- iii. *modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo*, considerada como uma mediação pela qual se exercerá o acto de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real.

Apesar destes modos de trabalho pedagógico terem sido pensados, em primeira instância, como forma de caracterizar as dinâmicas de formação de adultos, parecem-nos pertinentes enquanto instrumento de leitura e compreensão do sentido por detrás da organização do trabalho pedagógico em contexto escolar.

De facto, o *sentido do trabalho escolar* (Perrenoud, 1995) assume uma importância central no desencadeamento de processos de aprendizagem integradores e bem sucedidos, pelo que o estudo das práticas dos professores em sala de aula se revela essencial. Contudo são ainda escassos os estudos que permitem efetivamente caracterizar as práticas reais dos professores em sala de aula. Foi neste contexto que se concebeu o projeto de investigação “Como ensinam os professores? Um estudo sobre as estratégias dos professores no ensino básico (1-9) em Portugal”²⁸. Este projeto propõe-se caracterizar e analisar “o modo como os professores ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua acção diária e como as justificam e fundamentam (ou não) em termos de conhecimento profissional específico” (Roldão, 2012). O projeto encontra-se atualmente, leia-se em 2012/13, na primeira fase de implementação que consiste em

a partir de bibliografia e investigação disponíveis, e da observação de um conjunto de aulas vídeo-gravadas em todas as áreas do currículo nuclear, em 3 turmas (uma de cada ciclo do Ensino básico, anos 3º, 5º e 8º) num conjunto de escolas de ensino básico, durante o total de tempo letivo de uma semana, (a) produz-se e valida-se um instrumento de categorização das práticas observadas,

²⁸ Projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, sob a coordenação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão.

e (b) utiliza-se esse instrumento para a identificação de tendências e sua predominância, na amostra estudada. O instrumento será posteriormente validado num conjunto de novas situações/grupos

(Roldão, 2012)

O instrumento de categorização referido²⁹ apresentava, em dezembro de 2012, as seguintes tipologias de práticas em sala de aula (cf. Anexo 1):

1. Exposição pelo professor
2. Exposição/explicação do professor combinada com diálogo
3. Realização de atividades pelos alunos individualmente
4. Realização de atividades pelos alunos em grupo
5. Apresentação de trabalhos por alunos
6. Organização de debates – turma ou outro contexto
7. Análise e discussão de situações/problemas/observações ou experiências

O contributo ao nível do conhecimento, caracterização e categorização de práticas que se pretende atingir com este projeto de investigação em curso será certamente relevante para a compreensão dos processos de organização do trabalho escolar. Sabemos que a forma como se organiza a escola e a sala de aula têm um papel relevante na promoção da eficácia das aprendizagens, pelo que o *apoio à aprendizagem* de que nos fala MacBeath (1999) não pode ser dissociado das questões da profissionalidade docente e do conhecimento profissional dos professores. O conceito de ensinar como aqui o abordámos, no sentido de *fazer aprender* (Roldão, 2010), leva a que o professor entenda as suas práticas enquanto ação especializada que não pode deixar de ser sistematicamente pensada e refletida, numa dialética entre teoria e prática que permita o desenvolvimento de um conhecimento profissional especializado, colocado ao serviço das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos.

Explicitados os dez indicadores de boas práticas educativas identificados por MacBeath (1999), julgamos ainda ser relevante referirmos um outro estudo, mais recente, realizado por Robert Marzano (2005). Numa tentativa de sistematizar os principais fatores propiciadores de sucesso educativo, o autor faz uma interessante síntese das conclusões

²⁹ Este instrumento de categorização de práticas, tendo sido utilizado no tratamento dos dados que obtivemos com a observação de aulas, será retomado e analisado com mais pormenor na parte II desta dissertação.

obtidas por via da investigação produzida nos últimos 35 anos, sobre o impacto que as escolas podem ter nos níveis de realização dos alunos. Segundo Marzano (2005), a investigação mostra que as escolas eficazmente organizadas melhoram o desempenho dos alunos, destacando-se, de entre os fatores que contribuem para essa melhoria, os seguintes:

a) um currículo essencial e viável

Este é o fator relativo à escola que tem o maior impacto nos níveis de realização escolar dos alunos. Para assegurar um currículo essencial e viável as escolas devem definir conteúdos programáticos essenciais e garantir que esses conteúdos nucleares são devidamente sequenciados e podem ser adequadamente ensinados no tempo letivo disponível para o efeito. As escolas devem ainda procurar assegurar que os professores tematizam esses conteúdos essenciais e utilizem de forma flexível o tempo letivo que têm à sua disposição. Como se observa, o currículo deixa de ser um objeto externo, uniforme, centralmente prescrito e *pronto a vestir* (como referimos no capítulo 1) e passa a ser contextualmente desenvolvido em funções das aprendizagens visadas.

b) objetivos desafiantes e um retorno efetivo

Para implementar objetivos desafiantes e um retorno efetivo é necessário, por um lado, estabelecer metas estimulantes (e exequíveis) para todos os alunos e, por outro, haver um retorno efetivo específico e formativo. Esta diretriz pedagógica parece seguir o princípio da organização das aprendizagens segundo as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) teorizadas por Vygotsky (1978) e que permitem que cada aluno realize com os suportes necessários o máximo do seu potencial³⁰ Para tal, é necessário criar métodos de avaliação escolar inovadores, baseados na avaliação formativa, em sala de aula. Depois de implementado este sistema, podem ser estabelecidos e monitorizados objetivos ao nível da escola e individualizados, para cada aluno.

³⁰ A zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de pares mais capazes (Vygotsky, 1978, p. 86). Para que cada aluno consiga atingir o máximo do seu potencial o professor deverá prever mecanismos de diferenciação pedagógica que lhe permitam “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, p. 27).

c) envolvimento dos pais e da comunidade

Existem três características que definem uma participação efetiva dos pais e da comunidade na vida da escola: comunicação, participação e gestão. É, de facto, essencial que as escolas se empenhem em criar uma atmosfera facilitadora da comunicação, utilizando mecanismos de comunicação com os pais que não permitam apenas um tipo de comunicação unilateral, mas que convidem ao envolvimento ativo dos mesmos. A gestão das escolas deverá estabelecer *estruturas específicas que permitam aos pais e à comunidade ter alguma voz ativa nas decisões-chave da vida da escola*.

d) ambiente seguro e disciplinado

Este é um fator considerado necessário, mas não uma condição suficiente para garantir o aproveitamento escolar dos alunos. Para que se consiga criar um ambiente seguro e disciplinado, propõe-se o estabelecimento de intervenções ecológicas, a definição de regras e procedimentos para a escola, na sua globalidade, bem como de sanções, aplicáveis sempre que alguém os violar, a constituição de programas que visem aumentar a autodisciplina e a responsabilidade dos alunos e, por fim, a execução de um sistema para a deteção precoce de alunos em risco de se tornarem violentos ou de exibirem comportamentos perigosos.

e) corporativismo e profissionalismo

O corporativismo e o profissionalismo têm a ver com o modo como os professores interagem uns com os outros, bem como com a natureza, abrangência e sequência das atividades de desenvolvimento profissional. A investigação sobre o corporativismo e o profissionalismo nas escolas aponta para a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o clima e os níveis de desempenho académico dos alunos. Este conceito evoca a importância da construção de CAP – *Comunidades de Aprendizagem Profissional* ³¹ – e que se constituem segundo os seguintes princípios (cf. Bolívar, 2012):

i. Assegurar que todos os alunos aprendam

³¹ Uma Comunidade Profissional de Aprendizagem consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2011).

Nas escolas a tónica deve passar do ensino para a aprendizagem, o que implica que os professores assumam o compromisso conjunto de alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

ii. *Uma cultura de colaboração*

O propósito coletivo de aprendizagem para todos implica um trabalho conjunto e sistemático, a partir do qual os docentes trabalham juntos para analisar e melhorar as suas práticas.

iii. *Um foco nos resultados*

O objetivo coletivo de contribuir para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos coloca o enfoque no trabalho conjunto para a melhoria dos resultados. Estabelecem-se objetivos para melhorar a situação atual e apresentam-se provas periódicas desse progresso.

As comunidades apresentam, então, características próprias que as diferenciam das simples organizações. Sergiovanni (2004a, 2004b) destaca o sentido de conjunto que é possível criar nas comunidades a partir de cada indivíduo, fundado na existência de valores e ideias partilhados dentro da comunidade:

As comunidades são organizadas em torno de relações e de ideias. Criam estruturas sociais que ligam as pessoas a um conjunto de valores e de ideias comuns. As comunidades definem-se por centros de valores, sentimentos e crenças que fornecem as condições necessárias para a criação de “nós” a partir do “eu” de cada indivíduo. (Sergiovanni, 2004b, p. 79)

Continuando a seguir Sergiovanni (2004a) as comunidades diferem das restantes organizações ao nível das questões do controlo e da delegação do poder. Enquanto que nas organizações se confia, muitas vezes, em mecanismos de controlo externos, as comunidades “confiam mais em normas, propósitos, valores, socialização profissional, respeito pelos colegas e interdependência natural”. No que concerne à delegação do poder, nas organizações esta questão aparece ligada a uma tomada de decisões partilhada e a uma gestão a nível local, enquanto nas comunidades a delegação do poder se preocupa mais com “compromissos, obrigações e deveres que as pessoas sentem em relação aos outros e à escola” (p. 77).

Esta tónica no compromisso e nas relações morais que se desenvolvem é uma das principais características das comunidades de aprendizagem:

As comunidades de aprendizagem procuram relacionar os seus membros com aquilo que está certo ou errado, com obrigações e compromissos e com acordos morais. Quando estas relações morais são praticadas, os alunos e os professores são forçados a encarnar os compromissos e valores comuns. Nas escolas que se estão a tornar comunidades, os seus membros partilham a sua vida com outras pessoas com intenções semelhantes. Nas escolas comuns, pelo contrário, as relações são construídas por outros e tornam-se codificadas num sistema de hierarquias, funções e expectativas de papéis.

(Sergiovanni, 2004b, p. 79)

Pelo exposto é possível concluir que as dinâmicas geradas no seio de uma comunidade de aprendizagem contribuem para a criação de um clima de congruência e valor (Lambert, 2003), desenvolvendo uma cultura escolar orientada para as aprendizagens de todos (dos alunos, dos professores, dos pais e da própria escola enquanto organização), sendo que essa cultura permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

A partir da revisão de literatura efetuada, foi possível sistematizar cinco grandes categorias de fatores relativos à organização escolar que tendem a influenciar o sucesso escolar dos alunos, encontrando-se estas cinco categorias subdivididas em diferentes variáveis (cf. quadro 7).

Quadro 7: Fatores organizacionais que influenciam o sucesso escolar

Categorias	Subcategorias
1. Liderança administrativa e organizacional	1.1. Liderança eficaz do pessoal docente, pautada pela firmeza e determinação 1.2. Abordagem participativa, convocando-se os docentes a participar ativamente no estabelecimento de normas e finalidades claras para cada escola 1.3. Promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho 1.4. Liderança instrucional ou pedagógica
2. Clima de escola / culturas profissionais	2.1. Expectativas elevadas face ao desempenho escolar dos alunos 2.2. Envolvimento dos alunos nas metas e objetivos a atingir 2.3. Responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem 2.4. Comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo (direção, docentes, alunos, pais e comunidade)

	2.5. Trabalho colaborativo e relações de colegialidade entre professores 2.6. Estabilidade do pessoal docente 2.7. Formação de professores articulada com o projeto educativo de cada escola 2.8. Ligação da escola à família 2.9. Abertura da escola à comunidade
3. Organização e gestão de tempos, espaços e recursos	3.1. Organização dos tempos e espaços escolares 3.2. Regime anual de reprovação / aprovação 3.3. Distribuição dos professores por turma
4. Organização ao nível dos alunos	4.1. Critérios de distribuição dos alunos por turma 4.2. Dimensão e caracterização das turmas
5. Práticas pedagógicas / estratégias de ensino	5.1. Currículo essencial e viável 5.2. Clima de sala de aula estruturado e securizante 5.3. Monitorização sistemática do progresso dos alunos na aprendizagem 5.4. Reforço positivo dos alunos face às aprendizagens realizadas 5.5. Relação professor-aluno

Fonte: Elaboração própria

A partir dos movimentos da eficácia das escolas e da melhoria das escolas, bem como das limitações apresentadas por cada um, foi possível proceder a uma síntese de ambas, mais completa e integradora, centrada na melhoria da eficácia escolar (Bolívar, 2012). Este movimento da melhoria escolar expressa-se no constructo das *boas escolas*. As boas escolas têm uma ampla conceção dos resultados dos alunos e centram a inovação na melhoria dos processos da aula e na promoção da capacidade interna de mudança de cada escola (Hopkins, 2007; Hudson, 2009; Bolívar, 2012). A escola transforma-se, assim, numa “unidade básica de mudança e inovação” (Bolívar, 2012, p. 19), defendendo-se uma gestão baseada na escola que reforce a autonomia dos estabelecimentos de ensino e promova o “compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas” (id. *ibid.*, p. 19). Esta noção de que é necessário fomentar a capacidade interna das escolas reforça o conceito de “escola que aprende” (Guerra, 2001), enquanto instituição organizada para o seu autodesenvolvimento.

Dentro desta perspetiva de *escola em melhoria* Hudson (2009) define uma *boa escola* como sendo aquela que:

- a) é colaborativa, isto é, estabelecem-se laços de colaboração entre alunos, entre professores, entre pais, entre professores e alunos, entre professores e pais, entre a escola e a comunidade;
- b) é centrada no aluno, isto é, não esquece que o essencial é criar oportunidades de aprendizagem para cada um dos alunos, e por isso cumpre as promessas de dignidade e de liberdade humanas;
- c) assume um compromisso com uma variedade de estilos de ensino e aprendizagem, envolvendo, tanto quanto possível, os alunos no seu processo de aprendizagem;
- d) tem expectativas elevadas e explícitas, mas realistas e passíveis de ser atingidas pela generalidade dos alunos;
- e) tem valores e objetivos partilhados, construídos através das interações e contributos pessoais;
- f) providencia um ambiente de aprendizagem efetiva que cumpre os desígnios do que é suposto aprender na *polis* mas que não deixa de considerar as dimensões pessoais e individuais;
- g) enfatiza o valor do reforço positivo e celebra o êxito de cada aluno;
- h) está, ela própria, em constante aprendizagem através da reflexão crítica sobre os sucessos e insucessos e da respetiva compreensão;
- i) dá visibilidade aos direitos e responsabilidades dos alunos, tornando clara a total inaceitabilidade da perturbação da educação de outros alunos;
- j) estabelece laços mutuamente benéficos com a comunidade social, cultural e económica local;
- k) fomenta ligações fortes e valorizadas entre a escola e a família.

Para Hopkins (2007), qualquer escola pode ser uma boa escola (*every school a great school*), desde que se coloque a ênfase das reformas a efetuar na melhoria da qualidade do ensino e nas práticas educativas em sala de aula. No entanto, para que se consiga atingir este objetivo será necessário um compromisso com uma mudança sistémica de larga escala, na qual as escolas colaborem com vista à melhoria das aprendizagens de todos os alunos em todas as escolas.

Este tipo de reforma exige que se passe da *prescrição* para o *profissionalismo* (Hopkins, 2007), ou seja, a intervenção direta do Estado através daquilo que é prescrito talvez não

seja condição única para uma reforma sustentada de larga escala a médio prazo, pelo que parece haver o reconhecimento de que as escolas necessitam de liderar a fase seguinte das reformas educativas. Trata-se do desenvolvimento da “metacapacidade” nas escolas, entendida enquanto “capacidade interna de mudança” (Bolívar, 2012, p. 21):

As mudanças devem, assim, começar internamente, melhor, de forma coletiva, induzindo os próprios intervenientes a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria (id. ibid., p. 21)

Neste processo de construção de capacidade interna para a melhoria é importante que haja um equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das escolas, sendo que estas, por si próprias e através de redes de escolas, têm de ter autonomia para levar a cabo melhorias e inovações no ensino e na aprendizagem, com o apoio de boas práticas específicas, mas não prescritas. Esta mudança de paradigma não é, contudo, linear, implicando uma capacitação e um apoio à melhoria das escolas. A construção desta capacitação profissional passa pela substituição de uma série de iniciativas de consenso nacional por um número limitado de tendências educativas.

Hopkins apresenta quatro elementos chave com o potencial para fazer de cada escola *uma boa escola*: aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente. Estes quatro elementos, operacionalizados através do exercício de uma liderança responsável e sistémica, constituem uma estratégia central para a melhoria.

a) Aprendizagem personalizada

Por aprendizagem personalizada entende-se a capacidade de adaptar a educação às necessidades, interesses e aptidões individuais, por forma a preencher o potencial de cada jovem. Ao longo deste processo de personalização deverão considerar-se dois componentes chave: a metacognição / aprender a aprender e uma avaliação para a aprendizagem. A metacognição implica a capacidade dos alunos monitorizarem, avaliarem, controlarem e modificarem a forma como pensam e aprendem, havendo evidências claras de que a aquisição destas capacidades pode aumentar significativamente o desempenho dos alunos.

Relativamente à avaliação, propõe-se uma avaliação formativa para a aprendizagem, que permita um conhecimento profundo dos pontos fortes e fracos de cada aluno e assim identificar as necessidades de aprendizagem de cada um.

b) Ensino profissionalizado

Um ensino profissionalizado implica formas radicalmente diferentes de desenvolvimento profissional, com um forte enfoque em estratégias de *coaching* e no estabelecimento das escolas enquanto comunidades profissionais de aprendizagem. Os elementos chave para este processo implicam um repertório de estratégias de aprendizagem e ensino que permitam implicar os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, bem como um desenvolvimento profissional contínuo com impactos diretos no comportamento do professor. O desenvolvimento profissional contínuo deverá ser conjugado com um sistema de gestão e observação do desempenho centrado explicitamente na aprendizagem e no ensino na sala de aula e com uma remuneração financeira relacionada com a performance dos professores. Estes três elementos deveriam ser empregues de forma efetiva pelos líderes escolares por forma a terem um impacto direto nos padrões académicos.

c) Redes e colaboração

A construção de redes pode ser um importante mecanismo de apoio à melhoria e inovação nas escolas. Podem proporcionar a colaboração ao nível da construção da diversidade do currículo, permitindo uma extensão de serviços e apoio profissional e ainda o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola. Como elementos centrais deste eixo são apresentadas a partilha de boas práticas que possam ser transferidas e adaptadas aos contextos específicos de cada escola e a construção de parcerias para além da escola, que proporcionem, por exemplo o envolvimento dos pais e a construção de uma responsabilização parental. As redes com as famílias, “co-educadoras e corresponsáveis com a escola”, contribuem para a criação de uma “cultura de responsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar” (Bolívar, 2012, p. 156).

Hopkins (2007) sugere ainda a criação de uma Comissão de Boas Práticas que permita a construção de modelos de boas práticas, desenvolvidos por escolas de topo e a criação de incentivos às escolas no sentido de que estas possam construir parcerias para além da escola.

O conceito de redes interinstitucionais em educação enquanto motor de desenvolvimento e melhoria das escolas e dos seus profissionais é também abordado

por Bolívar (2003, 2012), que refere a mudança que se tem vindo a operar relativamente às “fórmulas tradicionais de extensão do conhecimento”, passando-se para “novas fórmulas de aprendizagem contínua – mediante estruturas mais orgânicas – dentro das comunidades profissionais de trabalho” (Bolívar, 2003, p. 222). O estabelecimento de redes e parcerias entre escolas consiste num novo dispositivo organizacional orientado para a melhoria do ensino, num processo conjunto de mudança (Bolívar, 2012).

Estas novas formas inter organizativas de trabalho permitem uma cultura de colaboração e investigação. A constituição de redes poderá operar-se ao nível de associações ou redes de escolas, agrupadas normalmente por proximidade geográfica, que partilham as suas experiências, recursos e conhecimentos ou entre a Universidade (ligada particularmente à área da Educação) e escolas ou institutos de determinada zona geográfica. Neste segundo caso, há uma relação de enriquecimento mútuo, apoiada nos processos de apoio, intercâmbio e difusão de conhecimentos e experiências que se gera entre universidade e escolas.

d) Prestação de contas inteligente

Uma prestação de contas ao nível das escolas centrada apenas em processos de avaliação externa poderá ter alguns efeitos perversos, como sendo o “ensinar para o teste” ou o aumento da competitividade das escolas através de ajustes no seu sistema de admissão, para além de aumentar o grau de dependência e a falta de inovação dentro do sistema.

Também Bolívar (2012) refere a centralidade de um processo de prestação de contas *inteligente* que envolva “um conjunto de políticas e práticas que, na realidade, incrementam a capacidade individual e coletiva, sobretudo conjugando a prestação de contas interna e externa” (p. 43).

Hopkins (2007) propõe que, na passagem da *prescrição* para o *profissionalismo*, qualquer estrutura de prestação de contas necessita não só de cumprir o seu propósito original, mas também de aumentar a capacitação e a confiança na prestação de contas profissional, ou seja, terá de se tornar inteligente, apoiando a função de construção da capacitação dos outros três eixos (aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado e redes e colaboração).

Uma estrutura de prestação de contas mais inteligente assentaria em dois elementos chave: (i) um melhor equilíbrio entre a avaliação interna e a avaliação externa e (ii) um

maior equilíbrio entre a avaliação formativa (avaliação para a aprendizagem) e a avaliação sumativa (avaliação da aprendizagem).

Será necessário assegurar que os procedimentos de avaliação interna e externa se encontram alinhados e que os métodos utilizados em cada domínio se complementem.

A liderança é colocada pelo autor no cerne dos quatro eixos apresentados para fazer de cada escola uma boa escola, enquanto catalisador para uma mudança sistémica. Também Bolívar (2012) refere a importância de uma “liderança determinada”³² no desencadeamento e manutenção de processos de melhoria nas escolas.

É a liderança que tem o poder de maximizar o impacto dos quatro eixos apresentados nas escolas, bem como o poder de os fazer funcionar em diferentes contextos. Este tipo de liderança deverá focar-se em três propósitos fundamentais: (i) definir um rumo (permitir que cada aluno atinja o seu potencial e traduzir esta visão em todo o currículo escolar), (ii) desenvolver as pessoas (permitir que os alunos se tornem aprendentes ativos e criar escolas que se constituam enquanto comunidades profissionais de aprendizagem), (iii) desenvolver a organização (criar escolas baseadas na evidência e uma organização eficaz e envolver-se em redes, colaborando para a diversidade do currículo, o apoio profissional e o alargamento de serviços).

A melhoria das escolas passa ainda pela orientação das mesmas para aquilo que Hopkins (2007) designa de “powerful learning”, ou seja um tipo de aprendizagem centrado num questionamento construtivo por parte dos alunos e não numa mera receção de conhecimentos. De acordo com o autor, as condições para este tipo de aprendizagem emergem em escolas cuja cultura e condições organizacionais são caracterizadas por expectativas elevadas, colaboração e inovação.

As reformas educacionais eficazes terão que passar necessariamente pela sala de aula e pela aprendizagem, devendo centrar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos. É essencial que se proceda a uma abordagem holística da melhoria das escolas, centrada no desempenho dos alunos, através da alteração das práticas em sala de aula e através da canalização da organização e gestão escolar para o apoio ao ensino e à aprendizagem. Esta abordagem deverá ser pensada a médio prazo e ter uma orientação sistémica

³² Para o autor, uma liderança determinada é aquela que considera seis critérios fundamentais: “uma boa empatia, compromisso individual dos líderes, apoio dos professores, focagem no ensino, pressão contínua em torno das metas, mostrar resultados para que se invista mais” (Bolívar, 2012, p. 42)

(Hopkins, Ainscow & West, 1994, p. 3). Os esforços para a melhoria das escolas só têm sentido se tiverem um impacto direto na melhoria do desempenho dos alunos. Essa melhoria ao nível do desempenho escolar só se atingirá se as estratégias para a melhoria das escolas forem alvo de uma resposta estratégica holística e com sentido. Esta resposta global significa que a mudança educacional deverá centrar-se simultaneamente nas condições organizacionais da escola e na organização do ensino e da aprendizagem. Se a organização escolar se mantiver a mesma é pouco provável que haja mudanças nas práticas em sala de aula que tenham um impacto direto e positivo no desempenho escolar. Assim sendo, é importante que os processos de melhoria das escolas se direcionem simultaneamente para mudanças ao nível da sala de aula e da escola. Esta ideia é reforçada por Bolívar (2003; 2012), para quem a chave para a melhoria das escolas passa não só pelos processos metodológicos utilizados pelos professores em sala de aula, mas também pelo trabalho conjunto da escola. É a conjugação de ambas as direções (aula/escola) que torna uma organização escolar uma *boa escola*.

Continuando a seguir Hopkins (2007) um programa de reforma educacional verdadeiramente preocupado com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos deverá integrar (a) uma aprendizagem poderosa, (b) um ensino poderoso e (c) uma escola poderosa (*powerful teaching, powerful learning, powerful schools*):

a) Aprendizagem poderosa (*powerful learning*)

A aprendizagem poderosa é mais do que os resultados de testes e exames, centrando-se numa série de processos e resultados cognitivos e afetivos. Trata-se de alunos envolvidos em situações válidas de aprendizagem, criadas por professores qualificados e em contextos escolares orientados para a promoção da aprendizagem.

Um estudo conduzido por Adey e Shayer (1994), no King's College, em Londres, ilustra a convicção de que um conjunto particular de estratégias de ensino pode acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças, a sua capacidade de pensar e, a longo prazo, pode melhorar o seu desempenho académico. No estudo em causa foi aplicado um programa de estratégias de ensino designado CASE (*Cognitive Acceleration through Science Education*) a alunos do ensino secundário na disciplina de Ciências. Os resultados mostram que houve um aumento significativo na percentagem de alunos ensinados através deste método que obteve sucesso nos exames realizados no final do ensino secundário à disciplina de Ciências, mas também às disciplinas de Inglês e Matemática, relativamente aos grupos de controlo. As aulas lecionadas no âmbito do

CASE envolviam as crianças em atividades de resolução de problemas com o objetivo de desenvolver a sua capacidade de encontrar as suas próprias soluções e aumentar a sua consciência de como chegaram a essas soluções. Os investigadores concluem que é o processo de construção dos seus próprios significados que permite às crianças desenvolver as suas capacidades gerais de pensamento ou as suas capacidades intelectuais. (Adey & Shayer, 1994)

Este estudo integra um vasto conjunto de estudos que sugerem que a forma como se organiza a experiência de aprendizagem pode fazer uma grande diferença para os alunos nas escolas. Este impacto não é evidente apenas nos resultados dos testes e dos exames, mas também na capacidade de aprendizagem dos alunos e também na sua autoestima. A *aprendizagem poderosa* é a capacidade dos alunos responderem com sucesso às tarefas que lhes são colocadas, assim como às tarefas que eles próprios se colocam, particularmente no que se refere a:

- integrar conhecimento anterior e conhecimento novo
- adquirir e utilizar uma série de competências de aprendizagem
- resolver problemas individualmente e em grupos
- pensar cuidadosamente sobre os seus sucessos e fracassos
- avaliar informação contraditória e pensar criticamente
- aceitar que a aprendizagem envolve incerteza e dificuldade.

Este tipo de aprendizagem não ocorre por acaso, sendo normalmente fruto de uma situação de aprendizagem efetiva, criada por um professor qualificado.

b) Ensino poderoso (*powerful teaching*)

A tarefa do professor não se resume a ensinar, consistindo também na criação de experiências de aprendizagem poderosas para os alunos. As experiências de aprendizagem são compostas por conteúdo, processo e clima social, sendo a integração destes três elementos que faz com que o ensino se torne poderoso.

c) Escolas poderosas (*powerful Schools*)

Os processos de ensino e aprendizagem descritos são comuns em escolas cuja cultura se caracteriza por expectativas elevadas, colaboração e inovação. No entanto, os projetos inovadores rapidamente se tornarão marginais, caso não sejam acompanhados de um enfoque na capacidade de desenvolvimento e nas condições internas da escola. É

possível associar uma série de condições que se verificam nas escolas à sua capacidade de levar a cabo melhorias sustentadas (*sustained improvement*). Estas condições são as características internas da escola, que têm de ser trabalhadas ao mesmo tempo que o currículo ou outras prioridades que a escola elegeu.

Apresentam-se, então, as condições que permitem sustentar os esforços de melhoria:

- compromisso com o desenvolvimento profissional;
- esforços práticos que assegurem o envolvimento dos docentes, alunos e da comunidade nas políticas e decisões da escola;
- estilos de liderança instrucional ou pedagógica;
- estratégias de coordenação eficientes;
- atenção aos potenciais benefícios de processos de questionamento e reflexão;
- compromisso com um tipo de planeamento colaborativo.

O conjunto destas condições contribui para a criação de uma competência coletiva de escola, enquanto entidade capaz de empreender processos efetivos de mudança.

Bolívar (2012) refere que a introdução de melhorias sustentáveis nas escolas depende da capacidade destas continuarem a “adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos” (p. 22). Desta forma, “para que a implementação das mudanças não se transforme em algo casual, dependente dos impulsos externos, tem de ser, deliberadamente, orientada de forma a criar uma capacitação interna” (p. 23). Como processos da escola na base da melhoria, o mesmo autor (2012) refere o “desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa” (p. 32).

Também Azevedo (2011a) refere a necessidade de as escolas se organizarem com vista a uma melhoria sustentável, alertando para a importância do estabelecimento de planos concretos de melhoria gradual, exequíveis e mensuráveis. Para tal, apresentam-se onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais (pp. 258-259):

1. A escola reflete (alunos, professores, pais e outros interessados),
2. e refletindo, compreende,
3. e compreendendo, aprende,
4. e aprendendo, age,
5. e agindo, compromete-se,

6. e comprometendo-se, melhora,
7. e melhorando, celebra,
8. e celebrando, avalia,
9. e avaliando, aprende,
10. e aprendendo, pergunta,
11. e perguntando, reflete, (repetindo-se este círculo).

A capacidade das escolas conseguirem operar melhorias efetivas e duradouras está, de facto, dependente de alguns fatores específicos. Na realidade, existem escolas que conseguem melhorar os resultados dos seus alunos e outras que, apesar de terem características semelhantes, não o conseguem fazer. O que faz com que uma escola consiga, efetivamente, implementar um processo de melhoria? No início dos anos 90 o “Consortium on Chicago School Research” levou a cabo um estudo longitudinal ao longo de 15 anos em centenas de escolas primárias de Chicago, na tentativa de compreender as condições que distinguem as escolas que conseguem implementar processos de melhoria daquelas que não o conseguem fazer. A partir desse estudo foi possível identificar cinco suportes essenciais à melhoria das escolas:

1. Sistemas de orientação instrucional coerentes

As escolas nas quais os alunos melhoram a aprendizagem têm sistemas de orientação instrucional coerentes, que articulam *o que* ensinar com *como* ensinar. As tarefas propostas aos alunos assumem aqui uma importância central, assim como as avaliações que tornam evidente para os alunos aquilo que eles precisam de saber e providenciam *feedback* sobre os passos subsequentes no processo de instrução.

2. Capacidade profissional

A escola é palco de inúmeras e intensas relações interpessoais, o que faz com que a qualidade dessas relações seja proporcional à qualidade das escolas. Assim sendo, a capacidade de uma escola poder recrutar e manter pessoal qualificado, dando-lhe *feedback* sobre o seu desempenho e desenvolvimento profissional provam estar diretamente relacionados com a capacidade de empreender processos de melhoria com sucesso.

3. Estabelecimento de laços fortes com os pais e a comunidade local

A existência destes laços provou ser uma fonte multifacetada de melhoria. A qualidade destes laços liga-se diretamente à motivação dos alunos e à sua participação na vida escolar.

4. Um ambiente de aprendizagem centrado no aluno

As escolas em processo de melhoria estabelecem um ambiente seguro e ordenado e fomentam o trabalho académico ambicioso, apoiando cada estudante. Esta combinação faz com que os alunos acreditem em si mesmos, sejam persistentes e consigam atingir os seus objetivos.

5. Uma liderança para a mudança

Os diretores das escolas em melhoria adotam práticas de liderança instrucional, estabelecendo prioridades estratégicas e objetivos instrumentais e captando os professores para o esforço de mudança. Neste processo os diretores atribuem ainda funções de liderança a diferentes atores (professores, pais e membros da comunidade) para que estes possam expandir o alcance do trabalho a realizar e partilhar uma responsabilidade coletiva pela melhoria.

Góis & Gonçalves (2005) referem-se à fusão entre o movimento da eficácia das escolas e o movimento da melhoria das escolas recorrendo ao conceito de “melhoria eficaz da escola”³³ (p. 28). As autoras referem as características às quais deve obedecer um programa ou projeto de melhoria eficaz da escola (pp. 29-30):

- i. Ação duradoura no tempo, por oposição a esforços pontuais de melhoria;
- ii. Orientado para metas educativas concretas, procurando melhorar aspetos concretos do rendimento dos alunos e do desenvolvimento socio afetivo de alunos, professores e pais;
- iii. Realiza-se a partir da identificação, reformulação, reestruturação e otimização dos elementos de entrada, processo e produto da escola e das suas inter-relações;

³³ Entendida enquanto “mudança planeada que valoriza quer os resultados dos alunos quer a capacidade da escola em gerir os processos de mudança conducentes a esses resultados, traduzindo bem a fusão entre os dois movimentos: a valorização dos resultados dos alunos surge como o grande contributo da eficácia, enquanto a capacidade da escola em gerir os seus processos de mudança constitui, indiscutivelmente, um contributo da melhoria (Hoeben, 1998)” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 29).

- iv. Desenvolvem-se ações, tanto para modificar os processos de ensino e aprendizagem, como para alterar os processos organizativos e relacionais na escola;
- v. O processo de mudança é conduzido de um modo sistémico e organizado
- vi. Desenvolvem-se várias estratégias coordenadas entre si e orientadas para uma meta comum;
- vii. Compreende as seguintes fases: a) desenvolvimento de uma visão estratégica, b) avaliação de necessidades ou diagnóstico prévio, c) planificação, desenvolvimento/implementação, d) acompanhamento e avaliação do programa, e) institucionalização das mudanças;
- viii. O impulso, a implementação e a coordenação são provenientes da própria escola e não do exterior;
- ix. Implica grande parte do pessoal da escola;
- x. Procura o envolvimento de alunos, pais e outros elementos da comunidade educativa;
- xi. Vê como desejável a colaboração de agentes externos, tanto ao nível da formação de professores e órgãos de direção e gestão, como no acompanhamento e avaliação de resultados.

A melhoria eficaz das escolas parece passar pelo carácter estratégico, sistemático, abrangente e integrador dos projetos de melhoria a desenvolver, alicerçado numa cultura colaborativa orientada para a capacitação interna da organização escola.

Em suma, a investigação produzida tem vindo a revelar que a escola pode, de facto, fazer a diferença, contribuindo para o sucesso escolar das “pessoas que moram nos alunos” (Azevedo, 2001). Muitas vezes o insucesso escolar não é mais do que

o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os recursos disponíveis, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais.

(Azevedo, 2011a, pp. 272-273)

A educação, entendida como “a arte de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa”, deve ser ancorada em *percursos de personalização* que nos permitam entender os alunos como “seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a

maior hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e sociabilidade.” Interessa, pois, favorecer o “desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida” (Azevedo, 2011, p. 15). Os desafios para o futuro da Educação que nos permitam atingir estes objetivos consistem na qualidade das experiências de aprendizagem, nas estruturas que as suportam e no sistema de crenças que as coloca em prática (MacBeath et al, 2006). Estes desafios serão tanto mais conseguidos quanto mais as escolas investirem na sua capacidade interna de se auto-organizarem com vista à melhoria dos processos e dos resultados educativos.

4. Teorias organizacionais e liderança na organização escolar

4.1. A escola como organização: racionalidades no palco e nos bastidores escolares

A modernidade é atravessada pela tensão entre razão, universalidade e conformidade, por um lado, e sentimento, singularidade e afeto, por outro. Esta tensão instala-se no interior da escola do século XX, que, organizando-se segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais, sobrepõe o ideal de aluno e de professor às pessoas concretas, aos alunos e professores concretos que interagem nas escolas e, fazendo imperar o desenvolvimento do entendimento e derivando para o intelectualismo, subestima o sentimento, a intuição e a imaginação.

(Formosinho & Machado, 2009)

A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares. Para além das racionalidades que operam ao nível do palco escolar, existem outras que atuam nos bastidores, naquilo que pode considerar-se “o lado oculto da organização escolar” (Guerra, 2002), sendo muitas vezes o que não se vê que explica o visível.

Laura, filha do rei Yvorin, era famosa pela sua perícia no jogo de xadrez. Certo dia, chegou ao castelo um cavaleiro, chamado Huon de Borderos, que foi cordialmente convidado para jantar. Durante a sobremesa o cavaleiro vangloriou-se de ser insuperável no jogo de xadrez. Então, o rei fez-lhe a seguinte proposta:
- Esta noite podes jogar com a minha filha. Se ganhares, obterás a sua mão; se perderes, serás decapitado ao amanhecer.
O cavaleiro aceitou. E ganhou. Mas ganhou porque Laura o deixou ganhar: enquanto jogava, ela apaixonou-se por ele.

(Guerra, 2002, p. 5)

A consciência da coexistência de diferentes lógicas de ação (umas mais visíveis do que outras) nas organizações escolares leva-nos a adotar uma perspetiva pluridimensional de análise face a este objeto. Esta perspetiva surge por oposição a ensaios de compreensão da organização escolar unidimensionais, que apenas permitem elaborar visões parcelares da realidade. Esta necessidade de olhar as organizações na sua multidimensionalidade prende-se com o reconhecimento de que

a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade, pela uniformidade dos comportamentos e pela previsibilidade dos resultados não exclui – apenas esconde – a dimensão informal subjacente a esses processos, acções e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades, pois nas várias esferas da actividade organizacional são accionados tanto a estrutura burocrática para assegurar as rotinas ou as estruturas associadas ao sistema político para gerar decisões

(Silva, 2010, p. 60)

Abordaremos, então, a organização escolar a partir de três racionalidades que se cruzam e entrecruzam nas múltiplas dimensões da escola: i) racionalidade burocrática, ii) racionalidade *neoinstitucional* e iii) a escola como sistema debilmente articulado.

Racionalidade burocrática

Uma das racionalidades que tem vindo a orientar a organização escolar desde o século XX até aos nossos dias é a da escola enquanto burocracia. De facto, a organização da escola tem obedecido à racionalização progressiva da vida social nas sociedades capitalistas, estudada por Max Weber. À sociedade racional corresponde um sistema burocrático que organiza os funcionários numa hierarquia clara, controlando-os através de regras impessoais e escritas, o que confere à ação burocrática características de impessoalidade e uniformidade. Estas características são o resultado de uma autoridade burocrática que assenta nos seguintes elementos (Gerth & Mills, 1958, p. 196):

- i. As atividades regulares necessárias à consecução dos objetivos da estrutura burocraticamente governada são distribuídas de forma fixa como sendo deveres oficiais.
- ii. A autoridade para dar as ordens necessárias ao cumprimento desses deveres é distribuída de forma estável e é estritamente delimitada por regras relativas aos meios coercivos que podem ser colocados à disposição dos oficiais.
- iii. É feita uma provisão metódica com vista ao cumprimento regular e contínuo destes deveres e à execução dos direitos correspondentes.

No domínio da educação a perspetiva burocrática tem vindo a olhar para a escola enquanto

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.

(Alves, 1999a, p. 10)

Estas características consubstanciam-se numa lógica de ação que é possível identificar no sistema de ensino e na organização escolar e “que pressupõe o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objectivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as acções das pessoas” (id. *ibid.*, p. 10).

A ação burocrática tem permitido encontrar soluções uniformes ao nível da educação, independentemente das situações concretas, garantindo, assim, a “uniformidade dos processos decisórios em todo o território” (Formosinho & Machado, 2009, p. 16). Esta uniformização decorre de uma operacionalização da decisão burocrática “através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações” (Formosinho & Machado, 2007b, p. 102). Ainda de acordo com Formosinho & Machado (2009), por conta desta lógica de ação burocrática, a ação da Administração no domínio da educação tem sido uma *ação insensata*, articulando *meios com meios* e não *meios com fins*.

Formosinho (1989) apresenta a conceção burocrática da escola enquanto serviço chefiado pelos serviços centrais do Ministério da Educação, sem autonomia científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa, dirigido através de despachos normativos, circulares e instruções emanadas do exterior. Esta “falta de autonomia e liberdade” (Alves, 1999a, p. 11) que a lógica burocrática confere à escola parece ser tacitamente aceite, pois que acaba por funcionar enquanto sistema de proteção dos indivíduos, desresponsabilizando-os face à tomada de decisão perante os problemas concretos com os quais se deparam (Crozier, 1963). No fundo, como afirmam Formosinho & Machado (2007b):

a racionalidade técnico-burocrática da organização escolar dá-nos conta de uma realidade que existe para lá da acção dos professores: a escola está munida de uma pedagogia “oficial” e estrutura e condiciona o pensamento e a acção dos que nela trabalham (p. 97).

Na prática, as implicações da adoção deste modelo burocrático situam-se, essencialmente, ao nível da adoção de uma “pedagogia óptima”, que se apresenta enquanto “instrumento indispensável à uniformidade que é o valor burocrático por excelência” (Formosinho, 1984, p. 103). Esta “pedagogia óptima” orienta-se para um aluno médio abstrato (*aluno ótimo*) e pressupõe a existência de “um programa ótimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula ótima, um tamanho de classe ótimo, uma estrutura pedagógica ótima”, ignorando-se que “não pode haver pedagogias boas que não tenham em conta quem as usa, para quem são dirigidas e em que condições são usadas” (id. *ibid.*, p. 103).

Nesta lógica burocrática o currículo escolar uniforme, prescrito pelo Estado, é o “único modo de assegurar a universalidade da educação”, apresentando-se enquanto “projeto

unificador das aprendizagens”, do qual os professores são meros executores (Formosinho & Machado, 2009, p. 17). Esta lógica de estruturação curricular centralizada e homogénea pressupõe a manutenção da *gramática escolar* que lhe tem servido de suporte: compartimentação do saber em disciplinas, organização dos alunos por turmas - a funcionar em espaços e tempos pré-determinados, tendo por base um calendário escolar determinado anualmente – e recurso a metodologias tendencialmente uniformes em sala de aula, que permitam ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Trata-se, no fundo, de uma *pedagogia burocrática* (Formosinho, 1984) que “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa ‘caixa’ que seria o educando” (Formosinho & Machado, 2009, p. 22).

Esta é a “pedagogia da conformidade, da obediência, da indiferenciação e da não-acção” que “reforça a ordem, a disciplina, a passividade e a conformidade e deixa transparecer uma concepção de *criança* como *não adulto e receptor* e uma concepção de *educador* como *emissor e adulto*, embora, também ele, subordinado e obediente” (Formosinho & Machado, 2007b, p. 98).

A visão aqui sucintamente apresentada da escola enquanto burocracia é, contudo, e como afirma Alves (1999a) incapaz de dar conta de todas as lógicas de ação concreta, havendo evidência de que “as escolas não se limitam a aplicar de modo objectivo, uniforme e racional os currículos, os programas e os regulamentos. Sendo um *locus* de reprodução normativa marcado pelo traço da fidelidade, a escola é também um *locus* de produção de outras regras do jogo (e até de outro jogo), de infidelidades várias...” (id. *ibid.*, 11). No contexto português esta perspetiva é particularmente estudada por Lima (1992, 2003, 2010) que refere a necessidade de termos em conta dois planos analíticos aquando do estudo das organizações educativas: o plano das orientações para a ação e o plano da ação. O plano das orientações para a ação pode nem sempre corresponder ao plano da ação. Isto porque “as orientações e regras existentes” estão “de certo modo reféns de actores sociais que as convoquem, adoptem e actualizem no *plano da acção*, o que, como se sabe, pode não ocorrer” (Lima, 2010, p. 18). Como observa Guerra (2002) há um “discurso oficial da escola” que “não coincide plenamente com o discurso dos factos” (p. 79), sendo que ambos coexistem e sobrevivem dentro da instituição.

Importa, então, considerar outras racionalidades da escola, capazes de contribuir para uma compreensão mais global da complexidade desta organização.

Racionalidade neoinstitucional

A racionalidade neoinstitucional assenta no pressuposto de que a forma como as organizações se estruturam é influenciada pelas relações que estabelecem com outras organizações, ou seja, é moldada por um jogo de forças entre diferentes instituições.

Sendo que as organizações estão profundamente enraizadas em determinados ambientes sociais e políticos, as suas práticas e estruturas organizacionais são frequentemente reflexos ou respostas a regras, crenças e convenções construídas num ambiente mais vasto.

Antes de tentarmos compreender a organização escola à luz das perspetivas neoinstitucionais, deter-nos-emos brevemente nos três pilares da ordem institucional apontados por Scott (1995), que nos permitem compreender este modelo de análise organizacional: i. regulador, ii. normativo e iii. cognitivo.

i. Pilar regulador

Todas as instituições assentam em sistemas de regras que, de alguma forma, regulam e limitam o comportamento dos seus membros. Estamos perante uma lógica meramente instrumental, na qual existe uma dimensão avaliativa e obrigatória. As regras são estabelecidas e o seu cumprimento é inspecionado, aplicando-se recompensas ou castigos como forma de influenciar comportamentos futuros.

ii. Pilar normativo

Os valores e as normas moralmente aceites condicionam o comportamento organizacional, numa lógica de adequação das organizações aos padrões de comportamento pré-estabelecidos.

Os sistemas normativos incluem tanto os valores, como as normas.

Os valores são conceções daquilo que é preferível ou desejável, conjuntamente com a construção de padrões com os quais as estruturas ou comportamentos existentes podem ser comparados e avaliados. As normas especificam a forma como as coisas devem ser feitas; definem meios legítimos para perseguir os fins valorizados. (Scott, 1995, p. 37).

iii. *Pilar cognitivo*

É a colocação da tónica na dimensão cognitiva das instituições que constitui a principal diferença entre as perspectivas institucionais e neoinstitucionais. Numa perspectiva neoinstitucional entende-se que:

Os indivíduos constroem e negociam a realidade social no dia-a-dia, mas fazem-no dentro do contexto mais amplo de sistemas culturais pré-existentes: estruturas simbólicas, percecionadas simultaneamente enquanto objetivas e externas, que providenciam orientação e direção.

(Scott, 1995, p. 41)

Encontramo-nos, assim, na lógica da ortodoxia que leva as instituições a organizarem-se de acordo com lógicas de ação culturalmente sustentadas. A realidade é, deste modo, entendida enquanto artefacto cultural.

Na esfera do pilar cognitivo, os sistemas de crenças e de modelos culturais amplamente partilhados ocupam um lugar central na compreensão da acção organizacional. A adesão a certos modelos de comportamento e a opção por determinadas formas organizacionais ocorre, sobretudo, porque estas se apresentam como a forma correcta de fazer as coisa (*taken for granted*). Os indivíduos e as organizações tendem a ser isomórficos em relação ao seu ambiente institucional.

(Sá, 2010, pp. 166-167)

As teorias neoinstitucionais focam-se nos ambientes institucionais nos quais as organizações desenvolvem a sua atividade, baseando-se no pressuposto de que estas operam dentro de trocas competitivas e cooperativas com outras organizações. Estas trocas que se estabelecem entre organizações tendem a uniformizar procedimentos, na busca pela legitimidade das organizações da qual depende, em larga medida, a sua sobrevivência:

As organizações e os indivíduos que desenvolvem a sua actividade dentro do mesmo ambiente institucional sofrem uma enorme pressão para a conformidade com os “mitos racionalizados” dominantes nesse ambiente. Quanto mais as organizações e os indivíduos se ajustam em relação às práticas institucionalizadas, maior será a sua legitimidade pública.

(Sá, 2010, p.167)

A questão da legitimidade apresenta-se como fundamental para as organizações, sendo que esta legitimidade advém de racionalidades diferentes (aquilo que é legalmente sancionável, o que é moralmente esperado ou o que é suportado por uma base cultural). Assiste-se, desta forma, a um certo “isomorfismo institucional” (DiMaggio & Powell, 1983) que pode ser acionado por mecanismos coercivos, normativos ou miméticos³⁴. Ao transpormos a perspectiva neoinstitucional para o campo das organizações escolares, temos que:

as organizações educativas (...) existem a par com outras organizações e constituem, então, “campos organizacionais” em constante interação com outros campos de (re)institucionalização. As organizações educativas, então, encontram-se envolvidas em ambientes (culturas) altamente institucionalizados, sujeitos a múltiplas pressões conflituantes.

(Rocha, 2007, p. 13)

A cultura altamente institucionalizada na qual se desenvolvem as organizações escolares faz com que estas se orientem essencialmente para o cumprimento das leis, normas e valores que lhes permitam corresponder às expectativas sociais e legitimar a sua existência. (Alves, 1999a, p. 14). Como consequência, “as práticas de escolarização são caracterizadas pela débil conexão entre estruturas e actividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução” (id. *ibid.*, p. 13). A centralidade que a preocupação com a legitimação social da Escola assume parece relegar para segundo plano a consecução da sua missão primordial, que se centra ao nível da instrução, numa espécie de jogo entre as racionalidades que atravessam o palco e os bastidores escolares. Como afirma Alves (1999a):

as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se

³⁴ De acordo com DiMaggio & Powell (1983), se considerarmos a influência exercida pelo Estado ao nível das organizações, estaremos perante mecanismos de isomorfismo de natureza coerciva, assentes em imposições governamentais. O isomorfismo coercivo resulta de pressões formais ou informais exercidas por determinadas organizações sobre outras que delas dependem. Se nos referirmos a outros agentes de isomorfismo institucional, como sendo as profissões e a profissionalização, estaremos perante um mecanismo isomórfico de natureza eminentemente normativa, ou seja, assente num conjunto de normas e valores que contribuem para a criação de formas partilhadas de representar a realidade. Por fim, o isomorfismo de natureza mimética situa-se mais ao nível do pilar cultural/cognitivo e ocorre quando as organizações estruturam as suas práticas a partir das práticas de outras organizações que operam segundo uma base cognitiva legitimada. Estes três mecanismos isomórficos não se excluem entre si, podendo ser concomitantes.

ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas que crê sejam importantes credenciais quer para o prosseguimento de estudos quer para o ingresso na vida ‘activa’, aqui fundando o essencial dos seus investimentos e controlo formal. (p. 14)

A incongruência visível entre os discursos, as decisões e as ações das organizações escolares parece dissimular-se numa lógica de “hipocrisia organizada” (Brunsson, 2006) que permite gerir as diferentes pressões externas às quais a escola está sujeita, legitimando a sua ação social. Esta “hipocrisia organizada” alicerça-se ainda numa dinâmica de ação “caracterizada pela ‘lógica da confiança’ que corresponde ao pressuposto de que cada indivíduo confia na competência e no trabalho dos outros” (Alves, 1999a, p. 14), numa presunção de competência que se sobrepõe à relativa opacidade de que se reveste o trabalho realizado pelos diversos elementos da escola. Para o mesmo autor

esta lógica de confiança, alicerçada no ‘mito do profissionalismo’³⁵, permite a sobrevivência da instituição escolar e poderá explicar as reservas quanto à participação efectiva dos actores externos nos órgãos de decisão da escola e as posições de defesa de uma ‘territorialidade’ na qual só os profissionais poderão entrar. (ibid., pp. 14-15)

A escola, enquanto organização a funcionar num contexto mais amplo de instituições que com ela se interrelacionam, parece atuar numa lógica de legitimação fundada na aparência e na formalidade. Os rituais de controlo e rigor existentes centram-se mais na fiscalização dos formalismos e na perpetuação dos mitos e das aparências que permitam à escola ir de encontro às expectativas sociais, do que na avaliação e controlo do processo de instrução.

³⁵ O autor explica que “o profissionalismo terá uma dimensão mítica porque a actividade docente não reunirá todas as características de profissional, no sentido liberal do termo (designadamente na relação de responsabilidade face ao ‘cliente’), o que leva alguns autores a apelidarem a actividade docente como semiprofissional” (1999, p. 14).

*A escola como sistema debilmente articulado*³⁶

As teorias neoinstitucionais, afastando-se dos modelos racionais de análise das organizações, apresentam-nos a escola enquanto *sistema debilmente articulado*. A Escola aparece-nos como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre pressões externas e internas. Neste jogo de pressões criam-se as condições para a existência de uma certa ambiguidade no que respeita à organização da escola, assente numa débil articulação entre os elementos que a constituem. A escola surge, então,

como um sistema debilmente articulado, verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e ações, passado-presente-futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da ação educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didáticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo.

(Alves, 1999a, p. 15)

Este modelo de análise organizacional, embora foque a débil articulação entre as estruturas que a compõem as organizações, deverá ser entendido na perspetiva dialética defendida por Orton & Weick (1990). Estes autores referem que o conceito de sistema debilmente articulado rejeita uma análise monofocalizada da escola, englobando, na sua amplitude, a racionalidade e a indeterminação, bem como a dependência e a individualidade que, simultaneamente, caracterizam as relações que se estabelecem entre as diferentes estruturas que constituem a escola enquanto organização. A debilidade das articulações existentes entre as diversas estruturas não significa que não haja, de todo, articulação, mas tão somente alerta para a fragilidade destas conexões, que podem variar de intensidade de acordo com o grau de interdependência dos diferentes elementos. Deste ponto de vista, o conceito aqui abordado combina simultaneamente as noções de articulação e autonomia, aproximando-se de um modo de “funcionamento díptico” (cf. Lima, 1992) da organização escolar.

³⁶ Tradução do termo original “loosely-coupled system” introduzido por Weick (1976), que retoma a expressão “loose coupling” de Cohen, March & Olsen (1972), para se referir ao modo de funcionamento das organizações. De acordo com o autor existem diferentes células dentro de uma organização, sendo que o facto de haver uma relação formal entre elas não lhes retira a sua identidade e individualidade. Essas células, apesar de fazerem parte de um todo encontram-se, por vezes, debilmente articuladas (*loosely-coupled*).

Não obstante a convivência de lógicas de articulação com lógicas de autonomia, importa reter que a ambiguidade e débil articulação que caracterizam a escola têm efeitos inequívocos ao nível do planeamento da ação educativa e da forma como esta é operacionalizada. Para Elmore (2000, pp. 5-6) esta visão da escola evidencia que o “núcleo técnico” da educação – as decisões detalhadas sobre o que deve ser ensinado em cada momento, como deve ser ensinado, o que é esperado que os alunos aprendam, como devem estes ser agrupados com vista à melhoria das suas aprendizagens, o que lhes deve ser pedido que façam para demonstrar as suas aprendizagens e, talvez mais importante do que tudo o resto, como devem ser avaliadas as suas aprendizagens, - reside nas salas de aula individualmente consideradas e não nas organizações nas quais estas se integram. De acordo com o mesmo autor, a aplicação deste modelo de análise às instituições educativas aponta também para um conhecimento técnico-pedagógico frágil e incerto. A superestrutura administrativa destas organizações (diretores, elementos da direção e administradores) existe, nesta ótica, para proteger as fragilidades do núcleo técnico-pedagógico do ensino da inspeção, interferência e disrupção externas. A administração em educação parece assim ocupar-se não da gestão da instrução, mas sim da gestão das estruturas e processos em volta da instrução. Continuando a seguir Elmore (2000), à luz desta perspetiva o que não pode ser diretamente gerido deve ser protegido do escrutínio externo. Desta forma, criam-se nas escolas estruturas e procedimentos em volta das questões técnico-pedagógicas que, ao mesmo tempo (i) protejam os professores das intrusões externas no seu trabalho altamente incerto e obscuro e (ii) criem a aparência de uma gestão racional das práticas de instrução, de forma a eliminar as incertezas do público sobre a real qualidade ou legitimidade daquilo que acontece ao nível do ensino.

Estes mecanismos de proteção do que se passa no centro da escola, ou seja, do que se refere às práticas de instrução, assentam na já referida “lógica de confiança” entre a escola pública e os elementos que a constituem.

Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado desvelam-se as lógicas de desconexão e a balcanização que nos ajudam a compreender a legitimação de uma *gramática escolar* também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar. A manutenção desta gramática é congruente com uma organização escolar na qual os fenómenos de inovação, fruto da sua *débil articulação*, acabam por ocorrer essencialmente ao nível das estruturas que envolvem o núcleo central da ação de ensinar

e apenas de forma residual nos processos reais de ensino e aprendizagem. A escola surge, assim, como uma organização algo anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender* os alunos.

4.2. As lideranças nas organizações escolares

O papel da liderança assume uma importância tanto maior nas organizações quanto mais nos afastamos da teoria clássica dentro da qual o comportamento humano não constituía um problema, pois que poderia facilmente ser controlado através de estruturas organizacionais eficazes. Nesta perspectiva, a aplicação de estruturas racionais nas organizações assentava numa “teoria das motivações que tornava os comportamentos humanos perfeitamente previsíveis, sendo suposto que cada agente era a cada instante racional, ou seja, respondia de maneira estereotipada às mudanças das condições físicas do seu meio ambiente procurando a maximização dos seus ganhos” (Friedberg, 1995, p. 34). Contudo, o “movimento das relações humanas”³⁷ pôs em evidência “a importância dos sentimentos, dos factores afectivos e psicológicos, para a compreensão dos comportamentos humanos nas organizações”, criando-se uma nova visão do homem no trabalho assente no pressuposto de que “o indivíduo não é movido unicamente pelo apetite do ganho, é também motivado pela sua afetividade e pelas suas necessidades psicológicas mais ou menos conscientes” (id. ibid., p. 36). Neste contexto, e reconhecendo-se a centralidade dos afetos nas motivações dos indivíduos e na sua predisposição para a mudança, a liderança assume-se como um fator-chave do bom funcionamento das organizações.

Nas organizações escolares a liderança assume uma dimensão ainda mais relevante, dadas as características específicas do trabalho escolar e do contexto em que este se desenvolve. De entre estas características destacam-se “*o carácter eminentemente moral da actividade* (dada a compulsão da frequência escolar, a imaturidade das crianças e adolescentes e a inerente dependência face aos professores, a obrigação de assegurar a todos boas condições de aprendizagem)”, a “*natureza individual da docência*” e as “*exigências contraditórias, imprevisíveis e ambíguas dos contextos*” (Alves, 1999b, p. 25). Neste cenário a liderança, entendida enquanto “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns” (id. ibid., p. 25), é uma variável central no funcionamento das organizações escolares. Uma administração escolar eficaz deverá estar “atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (id. ibid., p. 25).

³⁷ Cf. Friedmann (1950), March & Simon (1958), Mouzelis (1967), Silverman (1970), Lécuyer (1988).

Colocando a tónica da liderança na capacidade de provocar a adesão voluntária a uma causa comum, interessa também que nos detenhamos brevemente nas razões que, de acordo com a investigação, podem conduzir os professores a essa alteração voluntária das suas práticas. Segundo Greenfield (1995), a principal razão para a livre adesão prende-se com as qualidades que os outros reconhecem no líder. Estas qualidades relacionam-se, essencialmente com a capacidade de contribuir para a identificação e resolução de problemas, a empatia, a autenticidade, a capacidade de escutar os outros e de clarificar expectativas, a ética da responsabilidade e do compromisso, a disponibilidade para partilhar poderes e a capacidade de relacionamento interpessoal. As características aqui descritas são, no fundo, características que permitem “ajudar os outros a dar sentido ao seu mundo”, sendo que “o mundo faz sentido quando as pessoas são capazes de construir as suas próprias definições de situações e estão envolvidas com líderes na resolução activa de problemas” (Sergiovanni, 2004, p. 63).

Parece, então, haver uma série de características dos líderes que são capazes de criar empatia nos liderados e, por conseguinte, tornar possível a adesão voluntária a uma causa comum, objetivo último de uma liderança de sucesso. Podendo haver, na escola, *várias causas comuns* para as quais importa cativar os professores enquanto agentes de mudança privilegiados, a nossa conceção de escola e de ensino impele-nos a dizer que a causa comum última para a qual concorrem todas as outras só poderá ser a de *fazer aprender todos os alunos*. Uma liderança de sucesso, nesta ótica, estará intimamente ligada à instrução. Num estudo de Leithwood et al (2006) sobre lideranças escolares de sucesso, partindo de uma revisão de literatura sobre este tópico, os autores apresentam sete proposições para as quais foi possível encontrar evidências empíricas significativas. A primeira dessas proposições, sendo também a que reuniu uma maior quantidade de evidências, é a de que a liderança escolar é o segundo fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos, sendo apenas ultrapassado pelas práticas de ensino em sala de aula. A liderança surge como tendo efeitos muito significativos na qualidade da organização escolar e nas aprendizagens dos alunos. Uma das explicações que os autores apresentam para este facto é a de que a liderança serve como um catalisador para desencadear as potencialidades que já existem na organização.

Sendo este o enfoque da liderança escolar que nos interessa explorar, embora conscientes da existência de vários tipos de liderança com características e efeitos diferentes na organização escolar, centrar-nos-emos nos modelos que a investigação tem vindo a caracterizar como essencialmente centrados na instrução e na aprendizagem.

Para tal, começaremos por abordar o conceito de liderança instrucional (Hallinger, 2000) que pela primeira vez colocou o foco da liderança diretamente na gestão do currículo e na supervisão da instrução. Traçaremos, de forma sucinta, a evolução que este conceito sofreu ao longo das últimas décadas, para por fim caracterizarmos o modelo mais abrangente e integrador da “liderança para a aprendizagem”.

De acordo com Hallinger (2003) os modelos de liderança instrucional emergiram no início dos anos 80 do século XX a partir da investigação sobre escolas eficazes, tendo sido caracterizada enquanto uma liderança forte e diretiva centrada no currículo e na instrução (Edmonds, 1979; Leithwood & Montgomery, 1982). A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas encontrou evidências consistentes de que uma liderança qualificada por parte dos diretores das escolas era um fator-chave para o sucesso de processos de mudança, melhoria e eficácia das escolas. Este modelo de liderança influenciou muito do pensamento sobre as lideranças dos diretores escolares nos anos 80 e 90 do século XX.

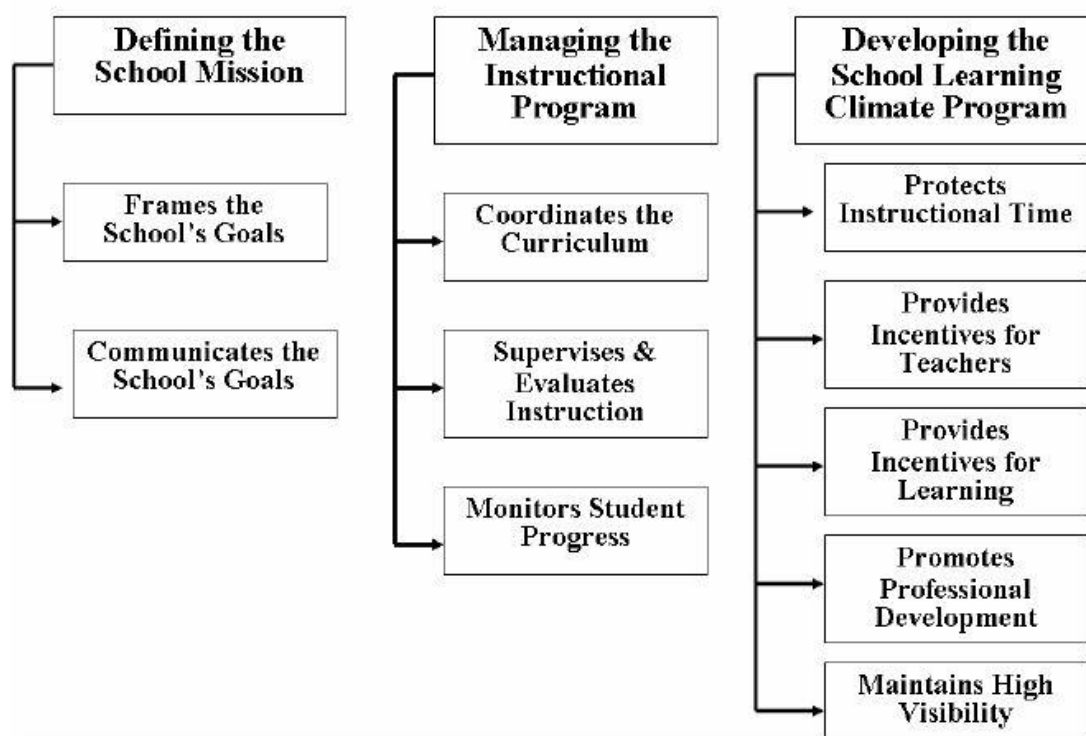
A partir das diferentes conceptualizações de liderança instrucional que foram surgindo ao longo dos anos 80 do século XX, Hallinger (2003, pp. 331-332) sintetiza as seguintes características deste modelo:

- i. A liderança instrucional foca-se, predominantemente no papel do diretor da escola no que respeita à coordenação, controlo, supervisão e desenvolvimento do currículo e da instrução na escola;
- ii. Tendo emergido do estudo das escolas básicas eficazes ao nível da instrução, a liderança instrucional era geralmente concebida como sendo o papel unitário do diretor da Escola básica;
- iii. O facto dos estudos a partir dos quais emergiu o conceito de liderança instrucional terem sido levados a cabo em escolas pobres de centros urbanos a necessitar mudanças substanciais explica que os líderes instrucionais tenham sido caracterizados enquanto líderes fortes e diretivos;
- iv. Os líderes instrucionais lideram a partir de uma combinação de experiência com carisma. São diretores altamente envolvidos no currículo e na instrução, dispostos a trabalhar com os professores na melhoria do ensino e da aprendizagem.
- v. Os líderes instrucionais orientam-se por objetivos, focando-se na melhoria dos resultados académicos dos alunos;

- vi. Os líderes instrucionais são vistos como construtores de cultura e procuram criar uma ‘pressão acadêmica’ que favoreça a criação de expectativas e *standards* elevados tanto para os alunos como para os professores.

O modelo de liderança instrucional mais frequentemente utilizado foi desenvolvido por Hallinger (1983)³⁸. Este modelo propõe três dimensões do constructo de liderança instrucional, nomeadamente (i) definição da missão da escola, (ii) gestão do programa instrucional, (iii) promoção de um clima escolar centrado nas aprendizagens. Estas três dimensões englobam um total de dez funções da liderança instrucional (cf. figura 2).

Figura 2: Estrutura conceptual do PIMRS³⁹ (Hallinger, 1983)



Fonte: Hallinger, P. & Murphy, J. (1985)

Passamos então a explicitar brevemente cada uma destas dimensões, a partir de Hallinger (2003):

³⁸ Este instrumento foi inicialmente concebido por Hallinger em 1982, contendo onze subescalas e 72 itens relativos aos comportamentos do Diretor. Esta primeira versão foi revista pelo autor em 1983 e 1990, tendo havido uma redução para 10 subescalas e 50 itens relativos aos comportamentos do Diretor.

³⁹ Abreviatura de *Principal Instructional Management Rating Scale*.

i) definição da missão da escola

Esta dimensão da liderança instrucional é composta pelas funções “estrutura os objetivos da escola” e “comunica os objetivos da escola”. Estas funções dizem respeito ao papel do diretor no que toca a trabalhar com o *staff* de forma a assegurar que a escola tem objetivos claros e mensuráveis, focados no progresso académico dos seus alunos. Cabe ao diretor assegurar que estes objetivos são amplamente conhecidos e suportados por toda a comunidade escolar. Salvaguarda-se que esta dimensão não implica que seja o Diretor, sozinho, a definir a missão da escola. Implica, contudo, que é responsabilidade do Diretor assegurar que a escola tem uma missão académica clara e comunicá-la à comunidade.

ii) gestão do programa instrucional

A segunda dimensão foca-se na coordenação e controlo da instrução e do currículo e é composta por três funções da liderança: “coordena o currículo”, “supervisiona e avalia a instrução” e “monitoriza o progresso dos alunos”. Estas funções, mais do que as funções em qualquer outra dimensão, requerem que o líder esteja fortemente empenhado no desenvolvimento instrucional da escola. Em escolas maiores assume-se que o Diretor não poderá ser a única pessoa envolvida na liderança do programa instrucional. Contudo, dentro deste quadro conceptual, o desenvolvimento do núcleo académico da escola é uma responsabilidade chave de liderança do diretor (Hallinger & Murphy, 1985).

iii) promoção de um clima escolar centrado nas aprendizagens

Esta dimensão inclui cinco funções: “protege o tempo de instrução”, “mantém uma alta visibilidade na ação”, “disponibiliza incentivos para a aprendizagem”, “promove o desenvolvimento profissional” e “disponibiliza incentivos aos professores”. Trata-se de uma dimensão de âmbito mais alargado, que assenta na noção de que as escolas eficazes criam uma “pressão académica” através do desenvolvimento de padrões e expectativas elevados e de uma cultura de melhoria contínua. É responsabilidade da liderança instrucional alinhar os padrões e as práticas da escola com a sua missão e criar um clima que apoie o ensino e a aprendizagem.

O modelo de liderança instrucional, embora apresentando inequívocos contributos para uma liderança escolar de sucesso, foi visto por alguns investigadores como contendo

algumas limitações. A principal limitação liga-se à excessiva centralização da liderança no papel do diretor. O modelo de liderança instrucional acaba por veicular a imagem de uma liderança um tanto diretiva, enfatizando-se a visão do líder e criando-se alguma dependência em relação à sua figura. Em reação a estas limitações começam a valorizar-se, nos anos 90 do século XX, modelos de liderança transformacional, que assentam num tipo de liderança mais partilhada, funcionando numa lógica de *empowerment*. Esta ênfase na liderança transformacional não significou, contudo, uma cisão com o modelo de liderança instrucional. Os líderes escolares continuaram a ser vistos como peças fundamentais no desenvolvimento das escolas, tendo-se assistido a uma espécie de *upgrade* ao conceito de liderança instrucional, que valoriza o exercício de um tipo de liderança partilhada. Os modelos de liderança transformacional entendem a liderança mais como uma entidade organizacional do que enquanto atributo de um único indivíduo (Hallinger, 2003).

Na passagem do século XX para o século XXI esta perspetiva mais abrangente da liderança leva a uma reconceptualização do conceito de liderança instrucional, surgindo o termo “liderança instrucional partilhada” (Marks & Printy, 2003). Neste modelo o diretor passa de orquestrador das melhorias na Escola a “líder dos líderes instrucionais”, deixando de ser a única pessoa responsável pelo exercício de funções de liderança dentro da escola.

Hoje em dia a investigação realizada nos últimos 40 anos sobre a forma como a liderança contribui para a melhoria das escolas e para a aprendizagem dos alunos, permitiu-nos evoluir para o conceito de “liderança para a aprendizagem”, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada (Hallinger, 2003; Heck & Hallinger, 2009; MacBeath & Cheng, 2008; Marks & Printy, 2003; Mulford & Silins, 2009).

Este conceito descreve diferentes abordagens levadas a cabo por líderes escolares no sentido de conseguirem atingir resultados escolares importantes, centrando-se particularmente na aprendizagem dos alunos. De acordo com Hallinger (2011) enquanto que a liderança transformacional manteve o foco no papel do diretor, o constructo de “liderança para a aprendizagem” sugere uma conceptualização mais abrangente que incorpora tanto uma gama mais vasta de fontes de liderança, como também focos adicionais de ação.

A liderança, nesta perspetiva, não é apresentada como tendo impactos diretos na aprendizagem dos alunos, sendo o seu impacto mediado por processos e condições ao

nível da escola. A liderança escolar influencia e é simultaneamente influenciada por estas condições ao nível da escola. Trata-se de uma conceptualização que direciona a liderança não unicamente mas de forma explícita para o crescimento dos alunos e, particularmente, para os resultados da aprendizagem.

O modelo de liderança para a aprendizagem apresentado por Hallinger (2011) engloba quatro dimensões: (i) valores da liderança, (ii) foco da liderança, (iii) contexto da liderança e (iv) fontes da liderança.

i. Valores da liderança

O modelo da liderança para a aprendizagem é um modelo baseado em valores. A credibilidade dos líderes e os valores que os guiam desempenham um papel fundamental na sua capacidade de fazer com que os outros adiram a determinadas causas. Os valores definem tanto os fins que os líderes pretendem atingir como os meios desejáveis para os atingir. Os líderes têm um papel fundamental na definição conjunta dos valores instrumentais da escola.

ii. Foco da liderança

Este termo é utilizado pelo autor para se referir aos meios indiretos através dos quais a liderança consegue ter impactos na aprendizagem. Os principais caminhos que ligam a liderança à aprendizagem são a) a visão e os objetivos⁴⁰, b) estruturas e processos académicos, c) as pessoas. A liderança é entendida como um motor para a performance organizacional.

iii. O contexto da liderança

O contexto escolar é um fator importante na compreensão tanto da liderança, como dos resultados da aprendizagem. Os contextos que se caracterizam por uma necessidade urgente de melhoria e por falta de confiança e de evidências de sucesso podem exigir um estilo de liderança mais diretivo. Os resultados da investigação têm criando uma base empírica que permite entender o conceito liderança à luz das necessidades da escola e não com

⁴⁰ A visão da escola é entendida como a orientação mais lata que a escola pretende tomar, enquanto que os objetivos são considerados os alvos específicos que têm que ser atingidos para que se consiga chegar à visão.

base em prescrições normativas sobre a *boa liderança*. Os líderes deverão ainda ser capazes de se adaptar às circunstâncias, valorizando a flexibilidade dos estilos e estratégias de liderança.

iv. *Fontes da liderança*

Esta dimensão relaciona-se com a questão da liderança partilhada, levantando-se a questão de *se* e *como* partilhar a liderança. Mais uma vez a questão do contexto é importante, sendo que as escolas que necessitam de medidas urgentes de melhoria poderão beneficiar com uma liderança mais diretiva, enquanto que as escolas estão num processo de desenvolvimento de capacidade, poderão beneficiar com o alargamento das fontes de liderança dentro da escola.

Em suma, o modelo de liderança para a aprendizagem assenta nos seguintes pressupostos (Hallinger, 2011):

1. Os Diretores são líderes com valores

Os valores do líder orientam o processo de tomada de decisão, de forma implícita ou explícita, sendo preferível tornar esta influência explícita. Um dos requisitos da liderança para a aprendizagem é a capacidade do líder aprender a usar os seus próprios valores, crenças e expectativas em articulação com os valores da escola.

A liderança para a aprendizagem está persistentemente focada na melhoria das condições para a aprendizagem e cria coerência entre os valores e as e as ações que decorrem nas salas de aula, dia após dia.

2. O Diretor é importante mas só poderá conseguir ter sucesso através da cooperação de outros.

O contexto escolar tem impactos profundos na liderança e na aprendizagem, pelo que o diretor deverá ter sempre em consideração a importância de trabalhar e rentabilizar esse contexto.

3. A liderança deverá ter o objetivo de construir a capacidade da escola para a melhoria

A liderança para a aprendizagem deverá estar ligada ao desenvolvimento da capacidade humana. A investigação tem vindo a mostrar o importante papel do envolvimento do

diretor na aprendizagem profissional dos professores, o que acentua a importância da caracterização da escola enquanto comunidade de aprendizagem. Nesta perspectiva, considera-se que existem elos importantes entre a aprendizagem dos diretores, dos professores e dos alunos.

4. A compreensão do contexto é importante para o desenvolvimento de estratégias de liderança adequadas

Não existe um estilo de liderança considerado como sendo o mais adequado para a promoção da aprendizagem nas escolas. É a capacidade de ler o contexto e adaptar as estratégias de liderança às necessidades detetadas que, em grande parte, determina o sucesso do líder.

5. É importante que os líderes procurem partilhar a liderança e contribuir para o 'empowerment' das restantes pessoas, mas deverão escolher a altura e os métodos certos para fazer.

Apesar do enfoque que tem vindo a ser colocado em conceitos como liderança partilhada, liderança colaborativa e liderança distribuída, as evidências empíricas sugerem que existe um tempo e um lugar próprios para partilhar a liderança. No entanto, quando bem utilizada, a liderança partilhada poderá revelar-se uma ferramenta poderosa na criação do futuro desejado para cada escola.

Hallinger (2011) alerta ainda para a necessidade de se conduzirem pesquisas subsequentes sobre a contextualização de tipos e práticas de liderança, destacando que não existem receitas únicas para o exercício de uma liderança de sucesso.

MacBeath & Townsend (2011) tentando encontrar o traço distintivo entre liderança instrucional e liderança para a aprendizagem, referem que enquanto que muita da literatura relativa à liderança instrucional tem reduzido o conceito aos resultados, a liderança para a aprendizagem abarca uma visão desenvolvimental muito mais vasta da aprendizagem. A liderança para a aprendizagem não está focada, exclusivamente, no desempenho dos alunos, preocupando-se também com a aprendizagem profissional, organizacional e da própria liderança. Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de *comunidades de aprendizagem profissional* (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), referido e explicitado em capítulo anterior. A melhoria das

aprendizagens dos alunos é, assim, entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola.

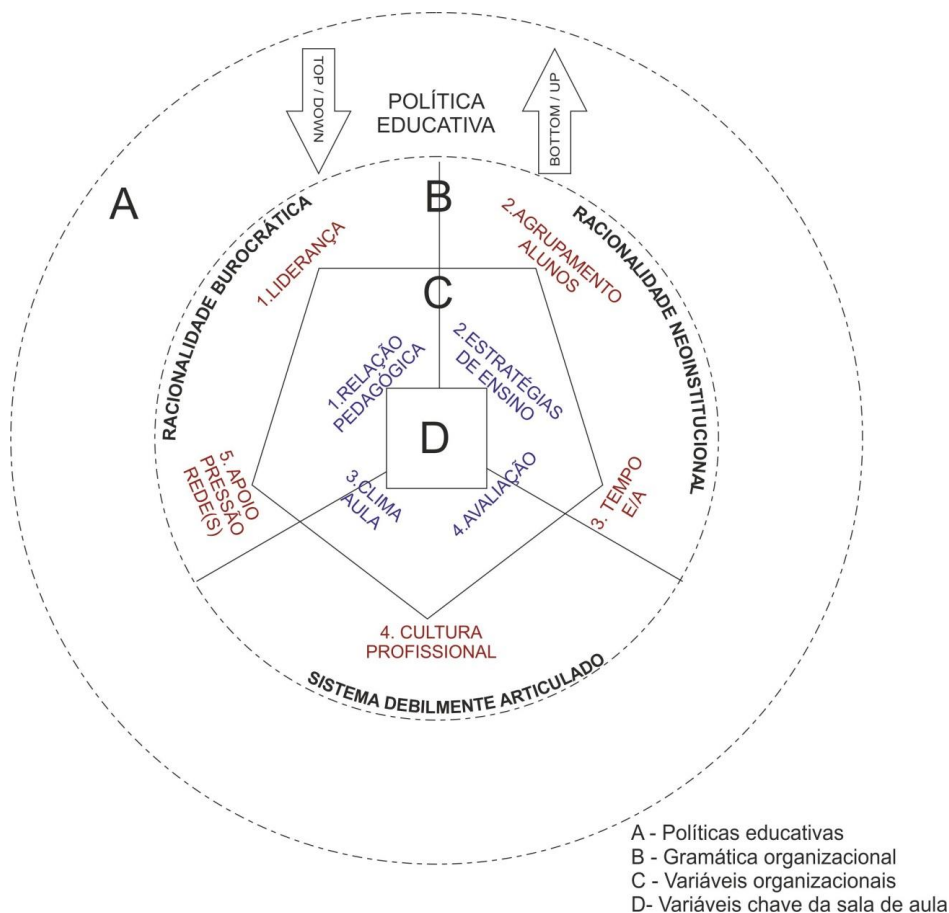
5. Esboço de um modelo de análise da problemática em estudo

A postura ontológica e epistemológica que assumimos no início desta dissertação faz-nos encarar a realidade social como uma teia complexa de dimensões, lógicas, significados e impressões subjetivas. Neste contexto, entendemos que a tentativa de compreensão de uma realidade multifacetada carece da integração de vários olhares, perspectivas, lentes teóricas que, partindo de diferentes referenciais, nos permitam fazer uma interpretação mais holística dos fenómenos sociais.

Assim sendo, entendemos que o nosso objeto de estudo deveria ser analisado de forma integrada e multifocalizada, na tentativa de dotar a análise de dados de uma maior consistência e abrangência.

Nesse sentido, com base na revisão de literatura realizada e nos dados que obtivemos com a nossa investigação, esboçamos um modelo teórico multifocal de análise, que nos permita ler a realidade a partir dos contributos integrados de diferentes lentes teóricas (cf. figura 3).

Figura 3: Modelo teórico multifocal de análise



Fonte: Elaboração própria

Passamos, então, a uma breve explicitação do modelo em questão. Partimos do pressuposto de que o objeto de estudo em análise, que consiste em projetos que visam a reorganização da *gramática escolar* com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, é influenciado por diferentes (micro e macro) dimensões que influenciam a forma como são concebidos e também a forma como são percebidos, operacionalizados e avaliados.

A um nível mais macro os projetos concebidos com vista à melhoria das aprendizagens são influenciados pelas políticas educativas que os enquadram (dimensão A) e que podem organizar-se numa lógica *top down*, de natureza mais prescritiva, ou numa lógica *bottom up*, que reconhece às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

Estes projetos preveem implicações ao nível da gramática organizacional da escola (dimensão B), que se constitui à luz de diferentes racionalidades que coexistem e explicam diferentes lógicas de ação. No caso concreto selecionámos a racionalidade burocrática, a racionalidade neoinstitucional e a imagem da escola como sistema debilmente articulado, por considerarmos que são aquelas que melhor contribuem para a compreensão integrada dos fenómenos escolares. De facto, o sistema burocrático continua a marcar muitas das ações normativas, muitas das disposições dos diferentes atores (centrais e periféricos), a influenciar o modo de regulação das práticas educativas. Por outro lado, a visão neoinstitucional, com a sua inspiração ritualista, a sua lógica de legitimação e o cuidado face à leitura social dos seus processos e resultados educativos está muito presente em muitas das decisões tomadas nos diferentes níveis do sistema. Por fim, a lógica da escassa conexão entre fins e funções, entre estruturas internas e externas, entre instrumentos de regulação da ação (PEE, PAA...) fazem da escola uma unidade dispersiva que requer esforços continuados de articulação vertical e horizontal. A gramática organizacional da escola inclui ainda as dimensões C (pentágono das variáveis organizacionais com implicações no modelo pedagógico em ação) e D (quadrado das variáveis chave da sala de aula, com influência no processo de aprendizagem dos alunos) pois é a este nível a ação educativa se realiza e cumpre (ou não) as promessas enunciadas.

Este modelo, que interliga diferentes estruturas de análise que vão desde a sala de aula às políticas educativas, parece-nos dotado de um potencial explicativo abrangente e integrador dos fenómenos em estudo.

Haveria, certamente, outros enfoques que poderiam ser mobilizados para a leitura dos dados, sendo que este modelo não tem a pretensão de esgotar as leituras possíveis. Contudo, estas foram as principais redes teóricas que, mediante o objeto de estudo concreto, nos pareceram ter um maior poder descritivo e interpretativo do mesmo, constituindo, assim, o nosso quadro teórico de análise.

Parte II - A navegação: Metodologia da Investigação

Anzóis são métodos.

Assim como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar o que desejamos pegar.

(Rubem Alves, 2003)

1. Do objeto, das questões de investigação e natureza do estudo

Tal como foi referido na introdução, o estudo que levámos a cabo insere-se num paradigma qualitativo interpretativo. O recurso a um modelo de investigação qualitativo procurou dar resposta à nossa preocupação em “indagar o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán & Gómez, 1998, p.102).

Pretendendo “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70), optámos pela realização de um estudo de caso, cuja natureza nos pareceu coadunar-se com as finalidades do nosso estudo:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

(Bassey, 1999, p. 58)

Segundo a categorização proposta por Stake (1994), realizámos um *estudo de caso múltiplo ou coletivo*. Este estudo incidiu, como já referimos, sobre três projetos desenvolvidos em duas escolas, com vista à promoção do sucesso educativo. Estes três projetos, embora com designações e operacionalizações diferentes, têm em comum o facto de questionarem a gramática escolar tradicional, prevendo o agrupamento flexível dos alunos em diferentes tempos e espaços de aprendizagem de acordo com as necessidades por estes evidenciadas e diagnosticadas pelos professores. A unidade “turma” deixa de ser considerada uma unidade imutável ao longo de todo um ano letivo e passa a ser entendida como uma de várias configurações possíveis do processo de ensino/aprendizagem. Foram estas alterações à gramática escolar tradicional que nos propusemos estudar em três contextos específicos, relacionando-as com as perceções dos sujeitos envolvidos sobre o seu contributo para o sucesso educativo. Com a investigação realizada pretendemos dar resposta à seguinte questão: “*A forma como as escolas se (re)organizaram no âmbito dos projetos em análise tem sido percecionada*”

como promotora da aprendizagem dos alunos?” Para melhor compreendermos as realidades educativas associadas aos projetos em causa formulamos também algumas subquestões, já apresentadas na introdução, que aqui retomamos:

- Que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a promoção das aprendizagens e que impactos tiveram nas escolas?
- Qual a auto percepção dos diretores sobre o seu papel na implementação dos projetos?
- A implementação destes projetos esteve ancorada, no ponto de vista dos professores, numa liderança instrucional focada nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos?
- Quais as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula nos diferentes projetos?
- Que percepções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre as consequências destas novas formas de organização escolar?
- Que efeitos tiveram estes projetos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos?
- Que ações, papéis e impactos tiveram a coordenação nacional e a Instituição do Ensino Superior no apoio às escolas?

De seguida apresenta-se uma caracterização sumária das principais etapas da implementação dos projetos estudados nas duas escolas em causa. Optámos por preservar o anonimato das escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que entendemos que a identificação dos mesmos poderia inibir a autenticidade e espontaneidade dos enunciados produzidos. Assim sendo, não há lugar a uma descrição pormenorizada das instituições envolvidas no estudo, referindo-se apenas a tipologia das escolas e o distrito no qual estão inseridas.

1.1. A Escola 1 e o Projeto Fénix

A Escola 1 é uma Escola básica e secundária que faz parte de um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito do Porto.

A escola tem um elevado número de alunos que beneficiam de medidas de ação social escolar (cerca de 55%), dadas as dificuldades económicas decorrentes de situações de desemprego ou de emprego precário dos pais.

No relatório do Projeto Fénix relativo ao ano letivo de 2010/11 (UCP_FEP, 2011) pode ler-se que “um número significativo de alunos manifesta sérias dificuldades de aprendizagem, sendo por isso necessária a implementação de processos de ensino/aprendizagem activos e que forneçam um apoio diferenciado, motivante e adequado às necessidades destes alunos.” (p. 3). Foi neste contexto que, no ano letivo de 2009/10, a escola implementou o Projeto Mais Sucesso Escolar, na tipologia Fénix. O Projeto Fénix iniciou-se com duas turmas de 5º ano (Turmas A e B) que perfaziam um total de 42 alunos. Foram integrados nestas turmas os alunos que no 1º ciclo tinham revelado mais dificuldades de aprendizagem a Língua Portuguesa e Matemática. Estas disciplinas, assim como a disciplina de Inglês, funcionaram segundo a tipologia Fénix, tendo sido criados para cada uma dois grupos de trabalho diferenciados (ninhos) para além das turmas-mãe, consoante o grau de dificuldades evidenciadas pelos alunos (ninhos de grandes dificuldades e ninhos de dificuldades intermédias).

Tal como previsto na matriz do projeto, os professores que lecionaram as disciplinas contratualizadas dispuseram de 45 minutos semanais contemplados no seu horário de trabalho “dedicados ao trabalho de equipa por disciplina, para uma gestão flexível e dinâmica dos grupos de trabalho, articulação dos conteúdos a leccionar, assim como produção de material específico para o grupo-turma e grupos de trabalho diferenciado e ainda, reflexão sobre o trabalho desenvolvido” (UCP_FEP, 2011, p. 7).

Todos os alunos das turmas A e B transitaram para o 6º ano e mantiveram-se no projeto no ano letivo seguinte.⁴¹ Para além destes alunos foram contratualizadas mais duas turmas de 5º ano, cujo critério de constituição foi o mesmo do ano letivo anterior. Assim sendo, quando iniciámos o trabalho de campo em 2010/11 encontravam-se diretamente envolvidos no Projeto Fénix um total de 95 alunos do 2º ciclo, distribuídos por 4 turmas (duas de 5º e duas de 6º ano).

1.2. A Escola 2 e os Projetos Turma Mais e ADI

A Escola 2 é uma Escola básica de 2º e 3º ciclo que pertence a um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Projeto Turma Mais

A escola candidatou-se ao Programa Mais Sucesso Escolar em 2009, tendo sido autorizado o funcionamento do mesmo na Tipologia Fénix no ano letivo 2009/10. Nesse

⁴¹ Um dos 42 alunos que tinham dado início ao projeto em 2009/10 pediu transferência de escola a meio do ano letivo.

ano letivo o agrupamento de escolas era constituído por 8 estabelecimentos de ensino: seis Escolas Básicas / Jardins de Infância, um Jardim de Infância e uma escola de 2º e 3º ciclo. Frequentavam o agrupamento um total de 2161 crianças/alunos, 875 dos quais pertenciam à Escola 2.

No primeiro ano de funcionamento do projeto estiveram diretamente envolvidos todos os alunos de 5º ano (281), distribuídos por 12 turmas. As disciplinas abrangidas pelo projeto foram Português e Matemática, tendo-se criado quatro Turmas Mais (uma para cada três turmas de origem).

O Projeto Turma Mais arrancou nesta escola com uma diferença relativamente à tipologia clássica e que consistia na atribuição da Turma Mais a docentes exteriores ao Conselho de Turma uma vez que, por questões de funcionalidade, a escola optou por manter o horário da turma independentemente de os alunos estarem na Turma Mais ou na Turma de origem. Apesar desta alteração, foram contemplados nos horários tempos comuns para a realização de reuniões semanais entre os docentes envolvidos.

As Turmas Mais iniciaram em setembro de 2009 com os alunos de nível mais elevado. No início de novembro estes alunos regressaram às turmas de origem e as Turmas Mais passaram a funcionar, até ao final do 1º período, com os alunos de nível 2.⁴² No início do segundo período as Turmas Mais acolheram alunos de nível 4 e alguns alunos de nível 3. Passadas seis semanas foram para estas turmas os alunos de nível 3. Ao longo de todo o 3º período as Turmas Mais funcionaram com os alunos em risco de não transitarem de ano.

Em 2010/11, altura em que iniciámos o trabalho de campo, a escola encontrava-se no segundo ano de funcionamento da Turma Mais. Deu-se continuidade às turmas que tinham iniciado o projeto no ano letivo anterior, passando a estar abrangidos todos os alunos de 6º ano (280)⁴³, distribuídos por 12 turmas. No entanto, houve alterações à forma de implementação do projeto, decorrentes da avaliação do mesmo, realizada no ano anterior. Esta avaliação tinha permitido identificar como principais constrangimentos à implementação bem-sucedida do projeto o facto de o docente da Turma Mais e da turma de origem não ser o mesmo e o elevado número de alunos que se concentravam na Turma Mais em algumas alturas do ano letivo. Assim sendo, no 2º

⁴² Nesta altura, de acordo com declarações da então coordenadora do Projeto, houve a constatação de que havia um número elevado de alunos nestas condições tanto a Português (47 alunos) como a Matemática (62 alunos). Este facto fez com que as Turmas Mais passassem a funcionar com um número grande de alunos, o que dificultava o trabalho pedagógico a realizar com os mesmos.

⁴³ Um dos 281 alunos que tinham iniciado o projeto no ano letivo anterior foi transferido para outra escola.

ano do projeto os docentes das turmas de origem eram os mesmos da Turma Mais, criando-se horários com desdobramento. Para que os grupos de alunos das Turmas Mais fossem menores, estas turmas passaram a agrupar alunos de duas turmas de origem e não de 3. Desta forma, para 12 turmas de origem passou a haver 6 Turmas Mais. Contudo, sendo que o número de créditos horários atribuídos à escola não permitia o funcionamento em pleno de seis Turmas Mais, foi preciso fazer uma adequação. Assim sendo, apesar de a carga letiva semanal prevista para as disciplinas de Português e Matemática se encontrar dividida em dois blocos de 90 minutos e um de 45, as Turmas Mais funcionaram apenas com um bloco de 90 minutos e outro de 45. Isto significa que num dos blocos de 90 minutos as turmas de origem funcionaram com todos os seus alunos em sala de aula.

Outra situação que ocorreu neste segundo ano de implementação do projeto e que foge à sua matriz clássica, prende-se com o facto de os alunos de nível 2 terem continuado a frequentar todas as aulas da turma de origem nos dois momentos em que se encontravam a frequentar a Turma Mais. A proposta foi feita pela Escola aos pais, sendo que todos concordaram e autorizaram. Esta opção que foi tomada pela Escola acaba por contrariar o princípio vigente na matriz clássica do projeto de não sobrecarregar os alunos com carga horária que vá para além do número de horas letivas semanais previstas. No entanto, como será possível confirmar a partir dos testemunhos de professores, alunos e diretores apresentados na terceira parte desta dissertação, esta parece ter sido percecionada como sendo uma boa solução organizacional, que permitiu contornar os constrangimentos que tinham sido identificados no ano letivo anterior.

Em 2011/12 a escola optou por dar seguimento ao nível do projeto com os alunos que o tinham iniciado em 2009. Assim sendo, o projeto deixou de funcionar no 2º ciclo e passou a funcionar no 7º ano, tendencialmente com os mesmos alunos. Neste ano letivo constituíram-se quatro turmas de 7º ano, num total de 95 alunos.

Projeto ADI – Área de Desenvolvimento Individual

A 13 de março de 2010 o Agrupamento de Escolas do qual a Escola 2 é sede apresentou à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) um Projeto de Autonomia. As propostas veiculadas neste projeto tinham como objetivo “uma maior capacidade de resposta das nossas escolas aos desafios colocados pela dinâmica de mudança do Mundo, do Sistema Educativo e do contexto económico, social e cultural em que

vivemos.”⁴⁴ Das várias propostas apresentadas no projeto a DREN autorizou duas, a título experimental: a implementação de um modelo do tipo equipes educativas e uma gestão flexível dos tempos afetos ao Estudo Acompanhado e à Área de Projeto. A autorização concedida lançou as bases para o desenvolvimento do projeto “Área de Desenvolvimento Individual” (ADI) na escola sede. O ADI foi então implementado no ano letivo de 2010/11, nas turmas de 5º e 7º ano da escola.

Em termos conceptuais o projeto ancora-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha⁴⁵. O projeto parte do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos. Assim sendo, foram criadas equipes educativas para as turmas de 5º e 7º ano, às quais foram atribuídas duas turmas. Para além da lecionação das disciplinas curriculares cada equipa educativa passou a dispor de forma autónoma e flexível dos tempos atribuídos às áreas curriculares não disciplinares, sendo este o espaço/tempo de aprendizagem designado por “Área de Desenvolvimento Individual”. No 5º ano as equipes educativas dispuseram dos tempos Área de Projeto e Estudo Acompanhado e ainda de dois tempos de desdobramento a Ciências da Natureza, agrupados num total de 3 blocos de 90 minutos cada, nos quais estavam presentes 4 docentes da equipa educativa. No 7º ano, para além dos tempos das áreas curriculares não disciplinares, a Escola atribuiu ao projeto algumas horas do seu crédito, num total de 2 blocos de 90 minutos, com 3 professores da equipa educativa presentes.

Em média, cada equipa educativa constituída por 8/9 professores tinha a seu cargo 45 alunos (provenientes de duas turmas). Os tempos de ADI seriam geridos semanalmente pelas equipes, não apenas para “recuperar alunos”, mas também para “delinear e concretizar estratégias conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos sobre a responsabilidade da equipa educativa.”⁴⁶ É de notar que, apesar de o conselho de turma das duas turmas atribuídas a uma determinada equipa educativa ser tendencialmente o mesmo, nem sempre isso foi possível. Em certas equipes educativas os professores de algumas disciplinas eram diferentes.

⁴⁴ In documento de apresentação do Projeto “Área de Desenvolvimento Individual” à comunidade docente, elaborado em setembro de 2010 (p. 1)

⁴⁵ Idem, p. 2.

⁴⁶ Idem.

A coordenação das equipas educativas foi confiada aos dois Diretores de Turma.

Procedemos de seguida a uma breve caracterização do modelo que vigorou no 5º ano, dado ter sido este o objeto sobre o qual incidiu o nosso estudo.

Os 3 blocos de 90 minutos de ADI foram divididos entre aquilo que se convencionou designar por “ADI Teórica” e “ADI Prática”. Nos dois blocos de “ADI Teórica” estavam presentes 4 docentes, três deles os professores de Português, Matemática e Inglês, sendo o 4º o docente de História e Geografia de Portugal num dos blocos e o de Ciências da Natureza no outro bloco. “ADI Prática” ficava a cargo dos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ciências da Natureza.

O projeto abrangeu um total de 237 alunos de 5º ano, distribuídos por 10 turmas que deram origem a 5 equipas educativas, como se pode ver no quadro 8.

Quadro 8: Projeto ADI: equipas educativas de 5º ano

Equipas Educativas	Turmas	Nº Alunos	Total Alunos
Equipa 1	5º B	27	47
	5º D	20	
Equipa 2	5º C	28	48
	5º E	20	
Equipa 3	5º F	28	48
	5º I	20	
Equipa 4	5º G	20	47
	5º J	27	
Equipa 5	5º H	27	47
	5º K	20	

Fonte: Documento de apresentação do Projeto “Área de Desenvolvimento Individual” à comunidade docente, setembro de 2010.

A turma do 5ºA não participou no projeto, pois tratando-se de uma turma do ensino articulado não foi possível a sua inclusão no ADI⁴⁷.

No 7º ano, tal como já foi referido, havendo menos tempos letivos dedicados às áreas curriculares não disciplinares, mesmo com as horas do crédito da Escola atribuídas ao

⁴⁷ Nas turmas do ensino articulado todos os tempos das áreas curriculares não disciplinares são dedicadas ao ensino da área de estudo, o que inviabilizou a sua canalização para a ADI.

projeto, o espaço para a Área de Desenvolvimento Individual foi menor. Das 4 turmas deste nível de escolaridade existentes apenas 3 foram integradas no projeto, dado que uma delas pertencia ao ensino articulado de música. Assim sendo, foram formadas duas equipas, uma para duas turmas e a outra equipa apenas para uma turma.

Ainda no que respeita à operacionalização deste projeto, o funcionamento da ADI implicou a elaboração de um plano por cada uma das equipas educativas, a apresentar até 30 dias após o início das aulas. Este Plano substituíu o Projeto Curricular de Turma, sendo que dele deveriam constar:

- i) um diagnóstico rigoroso e exaustivo dos alunos das duas turmas, com base numa recolha de informações de diversas fontes;
- ii) a identificação do nível de aprendizagem de cada aluno nas diferentes disciplinas, de possíveis constrangimentos pessoais, familiares e sociais, de interesses individuais;
- iii) um plano de ação com objetivos anuais, atualizável periodicamente através da redistribuição dos alunos por diferentes espaços e tipos de trabalho;

A distribuição dos alunos pelos diferentes espaços e tempos de ADI é da responsabilidade de cada equipa educativa que, em função das necessidades diagnosticadas semanalmente, decidirá quais os espaços a frequentar pelos diferentes alunos e quais as tarefas que estes deverão realizar. As equipas educativas dispõem de 90 minutos semanais em horário letivo para reunirem no âmbito do projeto.

Transcrevemos em seguida um excerto do documento de apresentação do projeto à comunidade docente, que ilustra as potencialidades de gestão flexível de tempos e espaços de aprendizagem que se previa atingir com a implementação do mesmo:

Para responder às necessidades concretas do universo de alunos sob a responsabilidade da equipa educativa, em cada Bloco de 90m, destinados à ADI, os 3/4 docentes terão marcadas duas salas no horário das Turmas/Equipa. No entanto, poderão socorrer-se de outros espaços que estejam disponíveis na Escola como a Biblioteca, Sala de Estudo, Gabinetes, espaços desportivos.

A forma como os alunos são distribuídos pelos docentes depende do trabalho a ser desenvolvido em cada espaço e a cada momento: podem estar os três ou quatro docentes numa actividade conjunta no mesmo espaço, ou divididos em dois, três ou quatro grupos utilizando os espaços e recursos disponíveis para cada situação.

As possibilidades de trabalho são diversas, podendo ir do trabalho de tutoria de um docente com um, dois, quatro aluno(s), trabalho de recuperação numa determinada disciplina com 2/4/6 ou mais alunos utilizando gabinetes anexos às salas de aula, actividades de desenvolvimento com alunos em diferentes áreas utilizando espaços adequados (Biblioteca, Sala de Estudo, Laboratório, salas com computadores,...) até actividades de toda a equipa educativa num espaço exterior ou no Auditório.

As horas destinadas a ADI podem ser alteradas com prévio conhecimento e concordância dos alunos, encarregados de educação e direcção do Agrupamento, devendo ser devidamente justificadas pelas condições necessárias para a realização de determinada(s) actividade(s).

Este Plano é monitorizado semanalmente na reunião formal da equipa que procede aos ajustamentos que considere adequados à evolução do trabalho desenvolvido.

As Equipas Educativas devem, sempre que possível, contribuir para a criação de Clubes ou articular o seu trabalho com os Clubes existentes no Agrupamento e ter em conta os princípios e as linhas orientadoras constantes no Projecto Educativo do Agrupamento.

As Equipas Educativas também devem ter em conta, na elaboração do seu Plano de Trabalho, as prioridades definidas no Plano Anual, nomeadamente as áreas de desenvolvimento e os Planos Sectoriais como a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, o Plano Nacional de Leitura e as Bibliotecas Escolares...” (p.6)

No que respeita à monitorização e avaliação do projeto, foram previstas reuniões mensais com todos os docentes implicados no ADI, bem como a elaboração de um relatório de execução do projeto por parte de cada uma das equipas educativas. A nível externo a avaliação do projeto passaria pelo acompanhamento por parte da Equipa de Apoio às Escolas e da Direcção Regional de Educação do Norte.

No ano letivo que se seguiu à implementação do projeto (2011/12) o Ministério da Educação e da Ciência introduziu alterações ao nível das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que se refere à Área Escola e ao Estudo Acompanhado. No 2º Ciclo a Área Escola foi suprimida e houve uma diminuição da carga horária a atribuir ao Estudo Acompanhado. Assim sendo, apesar do balanço bastante positivo feito pelos professores e pela direcção da escola no final do primeiro ano da implementação do projeto, não houve condições para que este pudesse continuar, pois não havia crédito horário disponível para a sua manutenção nos moldes em que fora inicialmente concebido.

2. Metodologia (2º andamento)

2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados

Métodos contêm sempre uma metafísica; inconscientemente, eles revelam conclusões que, frequentemente, afirmam ainda não conhecer.

(Albert Camus, 2005)

A definição do *design* de investigação foi influenciada pela natureza do nosso objeto de estudo, cientes de que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e instrumentos metodológicos e não o contrário” (Sacristán & Gómez, 1998, p.100). Assim sendo, elegemos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem qualitativa e interpretativa da realidade, nos permitirem observar “as peculiaridades dos fenómenos que são objeto de estudo”, indagando “o significado dos fenómenos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (id. ibid., pp. 100, 102). Elegemos, para tal, quatro técnicas de recolha de informação:

- i) realização de entrevistas semiestruturadas;
- ii) observação de aulas;
- iii) aplicação de um questionário;
- iv) análise documental (pautas de avaliação de final de ano letivo e pautas de classificação externa)

i) Entrevistas semiestruturadas

Uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque acontece em determinada escola é perguntar aos que estão envolvidos na atividade da mesma. A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação. A entrevista é mais democrática do que a observação ou do que a experimentação, já que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto.

(Guerra, 2003)

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos diretores das escolas e a professores e alunos envolvidos nos projetos, dado que entendemos que esta seria a melhor forma de captarmos as suas representações subjetivas, partindo da sua própria perspetiva.

As entrevistas realizadas aos diretores foram individuais, por pretendermos recolher informação sobre os projetos especificamente do ponto de vista das lideranças de topo. No caso dos professores e alunos, optámos por realizar entrevistas coletivas em grupos de focagem (focus group)⁴⁸. Sendo que esta técnica de recolha de dados permite que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos possam estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138), entendemos que a opção por grupos de focagem poderia conduzir a um confronto de ideias entre os intervenientes, capaz de produzir discursos mais ricos e relevantes para o nosso estudo. A opção por entrevistas semiestruturadas prendeu-se com a necessidade de conduzir o discurso dos entrevistados no sentido de obter respostas para as questões de investigação, embora permitindo que os entrevistados discorressem livremente sobre os tópicos sugeridos.

Para tal foram redigidos guiões de entrevista com categorias e subcategorias que correspondem a fatores/variáveis organizacionais que, de acordo com a investigação, se encontram ligados à promoção do (in)sucesso educativo. Foram ainda introduzidas categorias com vista à recolha de informação sobre a perceção dos sujeitos quanto aos impactos do projeto, quanto ao papel da instituição de ensino superior e da coordenação nacional na sua implementação e uma categoria síntese, com vista à enunciação de vantagens, desvantagens e propostas de melhoria.

Os guiões de entrevista aplicados a professores e alunos foram muito semelhantes (cf. Anexos 2 e 3), havendo apenas ligeiras adaptações ao papel de aluno ou professor, e incluíram as categorias e subcategorias que se apresentam no quadro 9:

Quadro 9: Categorias e subcategorias constantes dos guiões de entrevista aplicados aos professores e alunos

Categorias	Subcategorias
A. Modelo organizacional do projeto – organização e gestão de tempos, espaços e recursos	1. Organização do tempo 2. Organização do espaço 3. Organização dos alunos / professores 4. Recursos materiais e humanos
B. Práticas Pedagógicas / Estratégias de Ensino-Aprendizagem	5. Conteúdos / Competências 6. Estratégias de ensino/aprendizagem

⁴⁸ Exceto no caso do projeto Turma Mais em que, tendo sido selecionadas apenas duas professoras para serem entrevistadas, não podemos falar de *focus group* mas sim de uma entrevista coletiva.

C. Clima de aprendizagem	7. Disciplina / Indisciplina Estabelecimento e cumprimento de regras Trabalho interpares Existência de condições para a aprendizagem
D. Relação Pedagógica	8. Desempenho de papéis <ul style="list-style-type: none"> • <u>Papel do aluno</u> • <u>Papel dos professores</u>
E. Impacto do projeto no sucesso educativo dos alunos	9. Ao nível da instrução 10. Ao nível da socialização 11. Ao nível da estimulação
F. Impacto do projeto nas práticas pedagógicas dos professores ⁴⁹	12. Formas de organização/planificação do trabalho a desenvolver
G. Comparação do modelo organizacional do projeto com o modelo tradicional	13. Contribuição para o sucesso educativo 14. Respeito por diferentes ritmos de aprendizagem 15. Motivação para a aprendizagem 16. Promoção das aprendizagens nos alunos
H. O projeto, a Instituição de Ensino Superior e a Coordenação Nacional ⁵⁰	17. Papel da Instituição de Ensino Superior no apoio à consecução do projeto 18. Papel da Coordenação Nacional no apoio à consecução do projeto
I. Vantagens, desvantagens e propostas de melhoria	19. Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto

No caso das entrevistas realizadas aos diretores, dada a especificidade da função que ocupam nas escolas, elaborou-se um guião de entrevista específico (cf. Anexo 4). Este organizou-se em torno de três grandes categorias: a fase anterior à implementação do projeto, a fase de implementação e a fase de avaliação dos impactos do projeto. Introduziu-se ainda a categoria sobre o papel da instituição de ensino superior e da coordenação nacional no desenvolvimento do projeto e a categoria síntese sobre vantagens, desvantagens e propostas de melhoria, conforme se pode ver no quadro 10.

Quadro 10: Categorias e subcategorias constantes do guião de entrevista aplicado aos diretores

Categorias	Subcategorias
A. (Re)organização da escola com vista à implementação do projeto	1. Organização de tempos e espaços de aprendizagem 2. Organização dos alunos / professores 3. Estruturação e comunicação dos objetivos do projeto 4. Recursos materiais e humanos

⁴⁹ Categoria aplicada apenas aos professores

⁵⁰ Idem

B. Implementação do projeto	5. Coordenação do currículo 6. Supervisão e avaliação da instrução 7. Promoção do desenvolvimento profissional 8. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados
C. Avaliação e impactos do projeto	9. Avaliação interna do projeto 10. Impactos do projeto <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível organizacional • Ao nível das práticas pedagógicas • Ao nível da relação escola-família • Ao nível do sucesso dos alunos
D. O Projeto, a Instituição de Ensino Superior e a Coordenação Nacional	11. Papel da Instituição de Ensino Superior e da Coordenação Nacional no apoio à consecução deste projeto
E. Vantagens, desvantagens e propostas de melhoria	12. Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto

ii) Observação de aulas

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.

(Afonso, 2005)

Outra das técnicas de recolha de dados utilizada consistiu na observação de aulas dos vários projetos. O recurso à observação permitiu-nos confrontar o discurso dos sujeitos de investigação sobre os projetos em análise com a realidade em sala de aula. Estamos, contudo, conscientes de que a presença do investigador, previamente acordada com todos os docentes envolvidos, poderá ter influenciado a forma como foram planeadas e/ou como decorreram estas aulas. Não obstante, a observação permitiu-nos ter uma visão integrada da operacionalização dos vários projetos em sala de aula, conjugando a presença dos diferentes atores em cena (alunos e professores), o que teria sido impossível recorrendo apenas a entrevistas. Os dados recolhidos através das entrevistas apresentam uma realidade necessariamente fragmentada (através da auscultação de professores e alunos em diferentes grupos e em diferentes momentos) e mediada pelas interpretações dos sujeitos. A observação permitiu eliminar o duplo nível de significados, tornando possível a recolha de dados a partir da própria realidade e não através de intermediários.

Certamente que existe, também, uma mediação da realidade por parte do investigador, que a assimila de acordo com os quadros mentais que possui e mobiliza para *ler* o que observa. Contudo, esta mediação de significados é, como já referimos, inevitável em qualquer processo de investigação e, no caso concreto, em nada desvirtua as vantagens de que se revestiu a observação para uma compreensão mais ampla e global destes projetos.

As observações realizadas foram do tipo não estruturado, tendo em conta que a observação não estruturada

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...

(Cozby, 1989, p. 48)

Na lógica de uma observação não estruturada partimos para o terreno sem nenhum tipo de grelha de observação, procedendo a registos sob a forma de notas de campo manuscritas. Estas notas de campo consistiram, essencialmente, na descrição das sequências de aula que foi possível observar. Apesar de se tratar de um tipo de observação não estruturada é importante referir que, tal como afirma Afonso (2005):

toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação (p. 92).

Na prática, esta *estruturção* implícita da observação resultou numa focalização especial nos eixos de análise da investigação que foi possível observar em contexto de sala de aula, nomeadamente nas estratégias de ensino/atividades realizadas, no clima de sala de aula e na relação pedagógica.

iii) Questionário

Uma pesquisa com essa abordagem [qualitativa] caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Desse modo, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação.

(Erickson, 1989)

O recurso a questionários em estudos de cariz naturalista é contestado por alguns autores que afirmam que se trata de um instrumento de recolha de dados associado a um tipo de investigação com pressupostos básicos diametralmente opostos aos dos estudos naturalistas (Woods, 1987). Acreditamos, contudo, que a complementaridade metodológica é fonte de enriquecimento de um estudo desta natureza. Assim sendo, embora mantendo o enfoque interpretativo, combinámos diferentes técnicas de recolha de dados, adequando-as ao tipo de informação que pretendíamos obter para os diversos eixos de análise.

Uma das questões de investigação que colocámos prende-se com o papel da liderança na implementação dos projetos em análise. Para além da auto percepção dos diretores, que foi auscultada através da realização das entrevistas, interessava-nos também compreender se a implementação destes projetos esteve ancorada, no ponto de vista dos professores, numa liderança instrucional⁵¹ focada nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos. Para conseguirmos abarcar um maior número de respondentes, conseguindo, assim, uma maior representatividade na resposta a esta questão, optámos pela aplicação de um questionário sobre liderança instrucional aos docentes envolvidos nos projetos⁵². O questionário aplicado foi uma tradução⁵³ do original *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*⁵⁴ (Hallinger, 1983) (cf. Anexo 5). Este instrumento de recolha de dados é constituído por 50 afirmações que descrevem práticas e comportamentos característicos de um estilo de liderança instrucional e encontra-se dividido em três grandes domínios:

- i) Definição de uma missão
- ii) Gestão do programa instrucional
- iii) Desenvolvimento de clima favorável ao programa de aprendizagem da escola

⁵¹ Por *liderança instrucional* entende-se o conjunto de ações desenvolvidas pelas lideranças no sentido de promover a aprendizagem dos alunos. Na prática, isto significa que as lideranças encorajam o desempenho académico, fazendo da qualidade da instrução a prioridade de topo da escola e colocando essa visão em prática.

⁵² O questionário não foi aplicado aos docentes que estiveram ligados ao projeto ADI em virtude deste projeto ter sido descontinuado à data da aplicação dos questionários.

⁵³ Recorreu-se à tradução de Rodrigues, 2011, realizada no âmbito do desenvolvimento da dissertação apresentada à Universidade de Aveiro com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, subordinada ao tema *Liderança instrucional: comportamentos facilitadores do diretor*.

⁵⁴ O PIMRS foi desenhado para providenciar um perfil de liderança na escola e encontra-se devidamente validado enquanto instrumento de pesquisa, tendo sido aplicado em mais de 150 estudos sobre liderança, nos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, Europa e Ásia.

iv) Análise documental

Para todas as finalidades práticas, há um número ilimitado de documentos, registos e materiais oficiais e públicos disponíveis como fontes de dados.

(Taylor & Bogdan, 1987)

Ao longo deste estudo tivemos acesso a alguns documentos oficiais (pautas de avaliação e relatórios relativos aos projetos em análise) e privados (documentos pessoais do estilo *diário de bordo* produzidos pela coordenadora de um dos projetos analisados). Convém no entanto esclarecer que não procedemos a uma análise documental de todos eles, mas apenas das pautas de classificação interna e externa relativas aos alunos que foram sujeitos da investigação. No caso dos restantes documentos que nos foram fornecidos pelas escolas, foi feita uma leitura aprofundada dos mesmos, mas sem que tenha havido uma preocupação de os categorizar e/ou submeter a tratamento formal para análise de dados.

A leitura destes documentos foi realizada numa fase inicial do trabalho de campo, tendo-nos permitido uma apropriação mais abrangente e contextualizada da emergência, desenvolvimento e avaliação dos projetos nas escolas. Esta etapa do trabalho de campo, embora tenha ocorrido sem a preocupação de criar um corpus documental formal de análise, revelou-se fundamental para a estruturação e planificação das restantes fases do trabalho empírico, pois permitiu-nos obter uma visão global dos contextos que pretendíamos estudar. Por fim, alguma da informação contida nestes documentos foi mobilizada para a redação da caracterização da implementação dos projetos nas escolas estudadas.

No caso das pautas de avaliação dos alunos envolvidos nos projetos, houve a preocupação de fazer um tratamento formal das mesmas através de uma análise estatística descritiva simples com recurso ao *software* Microsoft Excel.

A opção pela inclusão da análise das pautas de avaliação neste estudo prendeu-se com o facto de entendermos ser enriquecedor para a nossa investigação traçar uma evolução dos resultados escolares dos alunos ao longo dos anos nos quais estiveram envolvidos nos projetos, de forma a podermos cruzar esta evolução com as perceções veiculadas pelos sujeitos entrevistados sobre os impactos dos projetos nas aprendizagens e nos resultados escolares. Para além disso, procedeu-se ainda a uma comparação das classificações internas dos alunos com as classificações externas relativas às provas de

aferição. Apesar de, como explicitaremos na parte dedicada à apresentação e discussão de resultados, haver uma série de variáveis a ter em conta na análise das classificações internas e externas que não foi nosso propósito estudar, a comparação simples destes resultados permite ensaios de interpretação que poderão constituir-se enquanto importantes pistas de reflexão.

2.2. Tempos e procedimentos

O presente estudo desenvolveu-se, essencialmente, em três fases:

- i) uma primeira fase de revisão de literatura sobre as questões ligadas à gramática escolar e à promoção do (in)sucesso, que nos permitiu identificar as *lentes teóricas* a mobilizar na leitura da realidade. Tal como já referimos, esta fase foi também de crucial importância para a posterior planificação do trabalho de campo a desenvolver;
- ii) uma segunda fase que consistiu na condução do trabalho empírico, através da aplicação das diversas técnicas de recolha de dados seleccionadas e no posterior tratamento e interpretação dos dados recolhidos;
- iii) uma terceira fase, que consistiu na redação da presente dissertação, com base na revisão de literatura e no trabalho de campo realizados.

Daremos especial atenção, nesta secção, aos procedimentos metodológicos relativos ao estudo empírico realizado.

Primeiros contactos com as escolas

Iniciámos o trabalho de campo em março de 2011. Numa primeira fase realizou-se, em cada uma das escolas, uma reunião informal com o diretor (no caso da Escola 2) ou com o subdiretor (Escola 1) e com os professores responsáveis pela coordenação dos projetos. Nesta primeira reunião foi apresentada uma carta de intenções (cf. Anexo 6) da qual constavam tema e questões de investigação, metodologias e instrumentos de recolha de dados, compromissos e garantias e calendarização prevista, para que a escola ficasse, à partida, em posse de uma visão global do estudo e dos procedimentos que este implicaria. A referida carta foi lida pelos intervenientes na reunião e foram esclarecidas todas as dúvidas relativas aos procedimentos a adotar no decorrer do estudo. Destacamos aqui os compromissos e garantias que assumimos com as escolas e que revelam a preocupação com princípios éticos que estiveram subjacentes a todas as fases deste estudo:

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma acção na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspectos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

(In Carta de Compromisso apresentada às escolas que participaram no estudo empírico, 2011)

Nesta primeira reunião os coordenadores dos projetos explicitaram as diferentes fases do seu desenvolvimento nas escolas e forneceram alguma documentação enquadradora dos mesmos. Após esta reunião, os coordenadores passaram a ser os nossos interlocutores privilegiados, zelando pela criação de todas as condições necessárias ao desenvolvimento do estudo em curso.

Finda esta primeira fase de contacto com as escolas foi necessário fazer opções quanto à amostra a estudar em cada um dos projetos, não sendo possível estudar aprofundadamente o universo de alunos e professores envolvidos em cada um deles.

No caso do projeto Fénix, havendo 4 turmas (duas de 5º e duas de 6º ano) diretamente envolvidas no projeto no ano letivo de 2010/11, optámos por estudar as duas turmas de 6º ano, doravante designadas por turma I e turma II. A nossa opção prendeu-se com o

facto de estes alunos estarem já no segundo ano do projeto, o que lhes conferia um maior conhecimento do mesmo e haveria, previsivelmente, impactos mais facilmente percecionáveis.

No que respeita à Turma Mais, havia um total de doze turmas de 6º ano envolvidas no projeto, o que correspondia a seis Turmas Mais. Optámos por estudar duas das seis Turmas Mais, sendo que neste caso a amostra foi selecionada por conveniência. Escolheram-se as turmas a partir da disponibilidade demonstrada pelos professores para participarem no nosso estudo. Numa das Turmas Mais, constituída por alunos das turmas que passaremos a referir como III e IV, contámos com a participação da professora de Língua Portuguesa. Na Turma Mais que englobava alunos das turmas que passaremos a designar de V e VI, obtivemos a participação da professora de Matemática.

Finalmente, no que concerne ao projeto ADI, a funcionar com alunos de 5º e de 7º ano, optámos por nos centrarmos no 5º ano, dado que no 7º o projeto funcionava com menos horas semanais de ADI, pelo que a exposição dos alunos a este tipo de organização do trabalho escolar era menor e, previsivelmente, a sua experiência seria menos rica para o estudo. Assim sendo, de entre as 5 equipas educativas de 5º ano abrangidas pelo projeto seleccionámos duas, uma constituída por alunos das turmas que passaremos a designar por VII e VIII e outra, formada por alunos das turmas que codificamos como IX e X. Também neste caso a amostra foi selecionada por conveniência, seleccionando-se as equipas educativas cujas coordenadoras foram identificadas pela coordenadora do projeto como sendo bastante cooperantes e disponíveis, o que seria certamente facilitador do trabalho de campo a desenvolver.

Tomadas as decisões relativamente à seleção da amostra, passou-se à fase de calendarização das entrevistas e da observação de aulas, sempre com o apoio das coordenadoras dos projetos.

A Realização das Entrevistas

Para a realização das entrevistas foi necessário seleccionar, de entre as turmas a participar no estudo, quais os alunos e os professores a entrevistar. No caso dos primeiros o critério utilizado passou por escolher o aluno com melhor e pior rendimento de cada turma, excluindo-se os alunos com necessidades educativas especiais. Nos projetos Turma Mais e ADI, havendo quatro turmas em estudo, foram seleccionados oito alunos por projeto. No Fénix, havendo apenas duas turmas em estudo optámos por

selecionar os dois alunos com melhor rendimento e os dois com pior rendimento em cada turma, para obtermos o mesmo total de alunos e conseguirmos reunir as condições para uma entrevista de *focus group*. Após a seleção dos alunos foi enviado aos encarregados de educação, através dos respetivos diretores de turma, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na entrevista, juntamente com a explicitação dos objetivos da mesma. Todos os encarregados de educação deram o devido consentimento informado.

No que respeita aos professores das turmas em estudo foram selecionados os que se encontravam a lecionar disciplinas diretamente ligadas ao projeto. Assim sendo, no Fénix selecionaram-se todos os professores de Português, Matemática e Inglês dos ninhos e das turmas-mãe. Todos estes professores aceitaram participar no nosso estudo, tanto ao nível das entrevistas como da observação de aulas. Neste caso concreto optámos ainda por fazer uma entrevista a professores não diretamente ligados ao projeto. Isto porque o Fénix foi o único dos três projetos que não envolveu diretamente todas as turmas de um mesmo ano de escolaridade havendo, para além das duas turmas Fénix em estudo, mais quatro turmas de 6º ano não-Fénix. Tal como referido na primeira parte desta dissertação, o Fénix foi concebido com o intuito de causar também impactos positivos nas aprendizagens dos alunos não diretamente ligados ao projeto. Assim sendo, entendemos que seria enriquecedor para o nosso estudo entrevistarmos os diretores de turma das restantes turmas de 6º ano, na tentativa de compreendermos quais as suas perceções acerca do projeto e dos seus impactos nas aprendizagens dos alunos das turmas não-Fénix. Na impossibilidade de conseguirmos calendarizar uma entrevista com todos os diretores das turmas não Fénix realizámos uma entrevista conjunta com um dos diretores de turma e com uma professora de Matemática de 6º ano sem qualquer ligação direta ao projeto.

No Turma Mais mantivemos o enfoque nas disciplinas contratualizadas. Neste caso entrevistaram-se apenas duas professoras: a professora de Língua Portuguesa das turmas V e VI e a professora de Matemática das turmas III e IV. Estas professoras, conforme se referiu na caracterização da implementação do projeto, eram simultaneamente professoras destas disciplinas nas turmas de origem e nas Turmas Mais. O critério de seleção das professoras a entrevistar passou pela disponibilidade demonstrada pelas mesmas para participarem no estudo.

Finalmente, no ADI foram selecionados os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física das equipas educativas selecionadas para o estudo. Foram escolhidos estes professores por serem os que se encontravam diretamente ligados à gestão e operacionalização dos blocos de ADI. Também neste caso todos os professores aceitaram participar tanto nas entrevistas como na observação de aulas.

Foi realizado um total de 9 entrevistas⁵⁵, que possibilitaram a auscultação de 44 pessoas. A maior parte das entrevistas decorreu ao longo do 3º período do ano letivo de 2010/11⁵⁶, nas instalações das respetivas escolas, de acordo com a calendarização que se apresenta no quadro 11:

Quadro 11: Síntese das entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo

Projeto	Participantes	Data de realização	Duração
Fénix	8 alunos ⁵⁷	21-06-2011	1h03m
	8 professores das turmas Fénix	05-07-2011	1h29m
	2 professores de turmas não-Fénix	06-07-2011	59 minutos
	Diretor	06-06-2012	1h13m
Turma Mais	7 alunos ⁵⁸	01-06-2011	1h12m
	2 professores a lecionar nas Turmas Mais	05-06-2012	1h29m
	Diretor	06-06-2012	2 horas
ADI	8 alunos	25-05-2011	1h43m
	7 professores ligados ao projeto ⁵⁹	15-06-2011	2h03m
	Diretor ⁶⁰	06-06-2012	2 horas

⁵⁵ Neste total não estão contabilizadas três entrevistas exploratórias que foram realizadas no mês de abril aos seguintes elementos: duas diretoras das turmas Fénix, duas diretoras de turmas a participar no projeto ADI e coordenadora do projeto ADI. Estas entrevistas foram realizadas sem recurso a guião prévio, tendo consistido numa espécie de análise SWOT dos projetos. O seu objetivo principal foi o de ajudar o investigador a *mergulhar* progressivamente nos contextos a estudar, identificando áreas críticas a aprofundar no desenrolar do trabalho de campo.

⁵⁶ Excetuam-se as entrevistas aos Diretores e às professoras ligadas ao projeto Turma Mais, que se tiveram lugar apenas no ano letivo seguinte, por impossibilidade de realização prévia devido a dificuldades na sua calendarização.

⁵⁷ Apesar de termos iniciado a entrevista com 8 alunos, um deles acabou por sair a meio da entrevista, por estar visivelmente contrariado, o que não respeitaria o princípio da participação voluntária dos sujeitos.

⁵⁸ Um dos alunos selecionados para a entrevista, apesar de ter aceitado participar, não pode comparecer.

⁵⁹ Um dos professores selecionados para a entrevista, apesar de ter aceitado participar, não pode comparecer.

⁶⁰ Tendo os projetos Turma Mais e ADI sido estudados na mesma escola, realizou-se apenas uma entrevista ao Diretor, na qual este se manifestou sobre os dois projetos.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio e/ou vídeo com o consentimento dos intervenientes, com vista à sua posterior transcrição. A opção pela gravação em vídeo no caso das entrevistas em *focus group* prendeu-se com o facto de, tratando-se de um número considerável de participantes em cada grupo, ser difícil proceder à transcrição a partir de uma gravação áudio.

Antes de se iniciarem as entrevistas os participantes foram “informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios” e aceitaram, à partida, “participar sem coerção” (Lima, 2006, p. 142), garantindo-se, desta forma, o consentimento informado por parte de todos os sujeitos. Os intervenientes foram ainda informados acerca dos procedimentos a seguir com vista à preservação do seu anonimato.

É ainda de referir que as entrevistas decorreram, por norma, num ambiente calmo e estruturado, à exceção da entrevista aos alunos do Projeto Fénix, na qual alguns alunos revelaram atitudes pouco adequadas à situação, conversando com os colegas, brincando e dificultando a gestão da entrevista. Neste contexto, apercebendo-nos da aparente relutância de um dos alunos em particular em estar presente, e querendo garantir a participação voluntária de todos, optámos por perguntar-lhe se preferia sair, tendo o aluno acabado por abandonar a sala. Todos os restantes alunos quiseram continuar a participar na entrevista, que fluiu mais facilmente a partir da saída deste aluno.

Todas as entrevistas foram transcritas (cf. Anexo 7), realizando-se a análise de conteúdo das mesmas. Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo temática (Ghiglione & Matalon, 1992), partindo-se das categorias constantes nos guiões de entrevista aplicados, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias.

Cada uma das entrevistas foi considerada enquanto unidade de contexto, tendo-se procedido à sua codificação através da utilização das letras A, B ou C correspondentes, respetivamente, aos projetos ADI, Turma Mais e Fénix. A estas letras seguiram-se as letras A (Alunos), P (Professores) e D (Diretores).

A entrevista realizada aos professores não Fénix foi codificada enquanto CPNF (C=Projeto Fénix; P=Professores; NF=Não Fénix). A entrevista feita ao Diretor da escola onde estudamos os projetos ADI e Turma Mais foi codificada como ABD (A=Projeto ADI; B=Projeto Turma Mais; D=Diretor).

As unidades de registo que foram sendo recortadas ao longo da análise de conteúdo encontram-se sempre acompanhadas pelo código que identifica a unidade de contexto à

qual pertencem. No caso das entrevistas coletivas ou em *focus group* foi atribuído um número a cada um dos intervenientes. Desta forma, a unidade de registo codificada, por exemplo, como BP1, corresponde ao Professor 1 entrevistado no âmbito do Projeto Turma Mais.

A análise de conteúdo realizada deu origem às tabelas que podem ser consultadas nos anexos (Anexo 8).

A Observação de Aulas

A observação de aulas decorreu também no 3º período do ano letivo de 2010/11, entre os meses de maio e junho.

Sendo a observação de aulas uma de várias técnicas de recolha de dados a utilizar neste estudo, entendemo-la numa base de complementaridade e não enquanto fonte de um levantamento exaustivo e continuado de informação. Desta forma, não se pretendeu realizar observações sistemáticas das aulas dos diferentes projetos ao longo de um período de tempo mais ou menos longo. O que visámos com esta técnica, no fundo, foi ter acesso à realidade sem o filtro da mediação dos sujeitos que a vivem e aumentar a nossa capacidade de compreensão e interpretação dos projetos em análise, através da observação, mesmo que esporádica, da sua operacionalização. Para termos uma visão abrangente dos vários espaços, tempos e modos de instrução previstos nestes projetos, calendarizámos uma observação para cada um deles.

No projeto Fénix foi programada uma observação em cada um dos três grupos (turmas-mãe, ninho de *grandes dificuldades* e ninho de *dificuldades intermédias*) de cada uma das disciplinas contratualizadas (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês). Tratando-se de grupos a funcionar em simultâneo, tentou-se calendarizar as observações em cada disciplina para três dias diferentes, de forma a assegurar a observação integral de cada um. No entanto, o processo de marcação das doze observações a realizar não foi fácil, não só pela dificuldade de conjugação da agenda de trabalho do investigador com os horários da escola, mas também para evitar aulas nas quais os alunos se encontrassem em momentos formais de avaliação escrita. O facto de estarmos, na altura desta calendarização, no 3º período revelou-se uma dificuldade acrescida, dado que todas as observações teriam que ser marcadas até ao final do ano letivo, o que resultou numa margem de tempo reduzida para o fazer. Assim sendo, na disciplina de Inglês não foi de todo possível proceder à observação de uma das turmas-mãe e dos dois ninhos em dias diferentes. A única alternativa possível foi a de realizarmos essas observações no mesmo dia, sendo necessário que o investigador passasse pelos diferentes espaços/grupos, fazendo observações parciais.

No caso da disciplina de Língua Portuguesa tinha sido possível marcar, inicialmente, observações integrais para todos os grupos. No entanto, surgiu uma formação para professores de Língua Portuguesa promovida pela Coordenação Nacional do Projeto, que foi agendada precisamente para dois dos dias nos quais estavam marcadas observações nesta disciplina. Desta forma, e dado o interesse dos professores da escola

em participar na referida formação, mais uma vez não nos restou alternativa a não ser a de procedermos, também neste caso, a observações parciais.

No projeto Turma Mais, tal como já referimos, foi possível contarmos apenas com a colaboração da professora de Matemática das turmas III e IV e da professora de Língua Portuguesa das turmas V e VI. Assim sendo, foram observadas aulas de Matemática nas turmas III e IV e na Turma Mais constituída por alunos destas turmas. A Língua Portuguesa observaram-se aulas nas turmas V e VI e na Turma Mais correspondente.

Finalmente, em ADI observou-se o equivalente a uma semana de projeto em cada uma das equipas educativas seleccionadas para o nosso estudo, ou seja, observaram-se dois blocos de ADI Teórica e um bloco de ADI Prática em ambos os grupos.

No caso deste projeto, dado que os alunos estão por norma distribuídos por diferentes espaços, os 90 minutos de observação de cada bloco de ADI foram sempre distribuídos por esses diferentes espaços. No fundo, os seis blocos de ADI observados deram origem a dezoito observações parciais (cf. quadro 12).

Apresenta-se em seguida uma tabela com a síntese das observações realizadas.

Quadro 12: Síntese das aulas observadas

Projeto	Aula observada	Duração da observação	Data e hora
Fénix	Língua Portuguesa (Turma-mãe - I)	90' – OI	13/05/2011 - 10h05
	Língua Portuguesa (Turma-mãe - II)	15' – OP	03/06/2011 – 10h05
	Língua Portuguesa (Turma-mãe – I) ⁶¹	10' – OP	03/06/2011 – 10h05
	Língua Portuguesa (Ninho Grandes Dificuldades)	60' – OP	03/06/2011 – 10h05
	Matemática (Turma-mãe - I)	90' – OI	13/05/2011 – 08h15
	Matemática (Turma-mãe - II)	90' – OI	19/05/2011 – 08h15
	Matemática (Ninho Dificuldades Intermédias)	90' – OI	02/06/2011 – 08h15
	Matemática (Ninho Grandes Dificuldades)	90' – OI	12/05/2011 – 08h15
	Inglês (Turma-mãe - I)	45' – OI	13/05/2011 – 11h45
	Inglês (Turma-mãe - II)	10' – OP	03/06/2011 – 11h45
	Inglês (Ninho Dificuldades Intermédias)	10' – OP	03/06/2011 – 11h45
	Inglês (Ninho Grandes Dificuldades)	20' – OP	03/06/2011 – 11h45
Turma Mais	Língua Portuguesa (turma de origem – V)	45' – OI	25/05/2011 – 8h25
	Língua Portuguesa (turma de origem – VI)	45' – OP	25/05/2011 – 10h15
	Língua Portuguesa (Turma Mais – V/VI)	90' – OI	24/05/2011 – 15h20
	Matemática (turma de origem – III)	45' – OP	25/05/2011 – 11h00
	Matemática (turma de origem – IV)	45' – OP	25/05/2011 – 09h10
	Matemática (Turma Mais – III/IV)	45' – OI	24/05/2011 – 14h25
ADI ⁶²	Teórica (VII/VIII) ⁶³	45' (no mesmo espaço) 45' (divididos por 3 espaços diferentes)	16/05/2011 – 10h15

⁶¹ Esta observação foi realizada em vez da observação do ninho de dificuldades intermédias. Tal facto ficou a dever-se a uma troca de salas que acabou por inviabilizar a observação neste último grupo.

⁶² No caso de ADI, dado que os alunos estão por norma distribuídos por diferentes espaços, os 90' de observação de cada bloco de ADI foram sempre distribuídos por esses diferentes espaços.

⁶³ Com os professores de Língua Portuguesa, Inglês, Ciências da Natureza e Matemática

ADI	Teórica (VII/VIII) ⁶⁴	90' (divididos por 2 espaços diferentes)	20/05/2011 – 8h25
	Prática (VII/VIII) ⁶⁵	90' (divididos por 3 espaços diferentes)	18/05/2011 – 11h55
	Teórica (IX/X) ⁶⁶	90' (divididos por 3 espaços diferentes)	17/05/2011 – 11h55
	Teórica (IX/X) ⁶⁷	90' (divididos por 3 espaços diferentes)	20/05/2011 – 11h55
	Prática (IX/X) ⁶⁸	90' (divididos por 3 espaços diferentes)	16/05/2011 – 8h25

Legenda:

OI – Observação Integral da aula

OP – Observação Parcial da aula

Tal como referido no ponto 2.1. deste capítulo, durante as observações foram registadas notas de campo manuscritas, que consistiram essencialmente nas sequências de aula observadas, havendo uma focalização específica nas estratégias de ensino/atividades realizadas, no clima de sala de aula e na relação pedagógica. A informação das notas de campo foi posteriormente passada a computador e organizada em grelhas com vista à categorização do tipo de trabalho realizado nas diferentes sequências de aula observadas (cf. Anexo 9). Esta tarefa foi feita a partir da aplicação do instrumento de categorização de práticas de ensino (Roldão, 2012) referido na primeira parte desta dissertação (cf. Anexo 1). O instrumento encontra-se dividido em quatro categorias, nomeadamente:

- A. Tipo de trabalho
- B. Situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação
- C. Interações (verbais e não verbais)
- D. Materiais de trabalho

Neste estudo optámos por utilizar apenas a categoria A, dado que o nosso objetivo se prende, essencialmente, com a caracterização do tipo de trabalho e das atividades realizadas em sala de aula.

Para cada uma das subcategorias apresentadas existe uma série de descritores que permitem codificar o tipo de atividade desenvolvido em cada sequência de aula observada. Sempre que, ao longo do processo de categorização, nos deparámos com

⁶⁴ Com os professores de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Matemática.

⁶⁵ Com os professores de Educação Física, Educação Musical, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza

⁶⁶ Com os professores de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza

⁶⁷ Com os professores de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa e Inglês

⁶⁸ Com os professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Ciências da Natureza e Educação Física

tipos de trabalho/atividades que não estavam previstos no instrumento utilizado, procedemos à atualização do mesmo, acrescentando novas subcategorias ou descritores. O trabalho de categorização de práticas desenvolvido permitiu-nos chegar à versão do instrumento que pode ser consultada no anexo 10.

Findo o processo de categorização, os dados foram trabalhados com recurso ao *software* Microsoft Excel. Procedeu-se, para cada projeto, a uma contagem de frequência das *categorias de trabalho* identificadas (A.1. a A.10) e do *tipo de trabalho* observado (descritores A.1.1. a A.10.3.). As *categorias de trabalho* referem-se a uma codificação mais ampla das sequências pedagógicas observadas que assenta, essencialmente, na forma de organização do trabalho escolar. A partir desta análise é possível identificarmos qual o formato dominante de organização do trabalho em sala de aula. Já a codificação relativa ao *tipo de trabalho* observado pretende corresponder a uma categorização mais fina, na qual são identificadas, para cada categoria de trabalho, as formas concretas da sua operacionalização.

Esta contagem de frequência foi feita para os diferentes grupos a considerar nos projetos, nomeadamente:

- a) Projeto Fénix – turmas-mãe e ninhos
- b) Projeto Turma Mais – turmas de origem e Turmas Mais
- c) Projeto ADI – ADI teórica e ADI prática

No que se refere ao clima de sala de aula, dimensão que foi também tida em conta durante as observações realizadas, as notas de campo permitiram-nos encaixar cada uma das aulas observadas numa das seguintes categorias:

- A. Clima de sala de aula tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado
- B. Clima de sala de aula nem sempre estruturado, embora focado nas aprendizagens e disciplinado
- C. Clima de sala de aula tendencialmente desestruturado, desfocado das aprendizagens e indisciplinado

Com base nas contagens de frequência realizadas foram produzidos os gráficos que se apresentam e interpretam na terceira parte desta dissertação.

A Aplicação do Questionário

A aplicação do questionário *Principal Instructional Leadership Rating Scale* (Hallinger, 1983) não estava prevista quando iniciámos o trabalho de campo no ano letivo de 2010/11. Contudo, sendo a liderança uma dimensão central ao estudo de processos de inovação e mudança nas escolas entendemos, numa fase posterior, que seria enriquecedor para o nosso estudo explorarmos também a dimensão da liderança instrucional na sua relação com a implementação de projetos que pressupõem mudanças organizacionais. Assim sendo, o questionário foi aplicado nas duas escolas no ano letivo de 2011/12, mais concretamente nos dias 24 de abril (professores ligados ao projeto Fénix) e 23 de maio de 2012 (professores ligados ao projeto Turma Mais).

Optámos por seleccionar como respondentes todos os professores que, no ano letivo em causa, se encontravam ligados aos projetos em estudo. Assim sendo, no Projeto Fénix foi solicitada a participação de todos os professores a lecionar no 7º ano de escolaridade⁶⁹, ano no qual estava a ser implementado o projeto.

No que se refere ao Turma Mais foram selecionados todos os professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, dado que o projeto estava a ser desenvolvido junto de todas as turmas deste ciclo de ensino.

No caso da ADI não foi possível aplicar o questionário, dado que no ano letivo de 2011/12 este projeto já não se encontrava em funcionamento.

Relativamente à aplicação do questionário entendeu-se que este deveria ser administrado pelo investigador, de forma a garantir as questões relativas ao anonimato e confidencialidade. Assim sendo, calendarizou-se a resposta ao questionário em ambas as escolas para dias nos quais se iriam realizar reuniões de Departamento, o que permitiu aplicar o instrumento a todos os professores no mesmo dia. No início das reuniões o investigador percorreu as várias salas onde se encontravam os professores, explicitando os objetivos do preenchimento do questionário e distribuindo cópias do mesmo. O preenchimento do questionário decorreu sem a presença do investigador, que regressou a cada uma das salas após aproximadamente 20 minutos da distribuição do mesmo, procedendo à recolha das respostas.

⁶⁹ Foram assim abarcados os professores a lecionar nas turmas Fénix e não-Fénix.

Obtivemos 25 respostas no universo dos 27 professores de 7º ano do projeto Fénix⁷⁰ e 39 respostas no caso do projeto Turma Mais, que correspondem à totalidade de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas ao questionário foram posteriormente tratadas com recurso ao software Microsoft Excel, tendo sido calculada a média das respostas para cada uma das três dimensões e das 10 funções que estruturam o questionário. Dentro de cada função foi ainda calculada a média das respostas para cada comportamento do Diretor. A partir deste cálculo foram elaborados os quadros por dimensão e função que são apresentados e discutidos na terceira parte desta dissertação.

A Análise das Pautas de Classificação

A análise do sucesso dos projetos inseridos no Programa Mais Sucesso Escolar tem sido feita com base na evolução das taxas de sucesso que as escolas apresentam por ano de escolaridade. Isto significa que o sucesso dos projetos tem sido medido através da comparação das classificações finais dos alunos de um determinado nível de escolaridade com as classificações obtidas pelos alunos do mesmo nível de escolaridade no(s) ano(s) letivo(s) subsequente(s). Assim sendo, a evolução traçada é feita com base na análise de resultados de diferentes coortes de alunos.

Neste estudo pretendemos analisar as pautas de classificação de uma outra perspetiva, traçando a evolução de uma mesma coorte de alunos ao longo dos anos nos quais estiveram submetidos a estes projetos.

No âmbito dos projetos Fénix e Turma Mais, tal como já referimos, seleccionámos para o nosso estudo turmas de 6º ano, cujos alunos se encontravam abrangidos pelos projetos desde o 5º ano de escolaridade. Em ambos os casos as turmas de 6º ano continuaram a funcionar com estes projetos no 7º ano, pelo que foi possível traçar uma evolução das classificações obtidas pelos mesmos alunos ao longo de três anos letivos a funcionar na lógica dos projetos.

No caso da ADI não foi possível traçar esta evolução, pelo facto de o projeto ter sido descontinuado ao fim de um ano letivo. No entanto, a título indicativo, realizámos uma comparação entre as classificações finais dos alunos no 5º ano (com o projeto em funcionamento) e no 6º ano (sem o projeto em funcionamento).

⁷⁰ Um dos professores faltou à reunião de departamento, pelo que não esteve presente na altura da administração do questionário e houve uma professora que não quis participar no estudo.

Na evolução de resultados traçada ao nível dos projetos Fénix e Turma Mais considerámos não apenas as turmas selecionadas para o nosso estudo, mas todas as turmas de 6º ano, dado que todas se encontravam, direta ou indiretamente, ligadas aos projetos. No caso do Projeto Fénix foi feita uma distinção entre a evolução dos resultados académicos nas turmas Fénix e não Fénix.

A análise realizada operacionalizou-se em duas fases. Numa primeira fase, comparámos as classificações finais dos alunos no 5º ano de escolaridade (em 2009/10) com as suas classificações finais no 6º ano de escolaridade (em 2010/11). Foi feita uma análise, turma a turma, da coincidência entre os alunos matriculados no 5º ano em 2009/10 e no 6º ano em 2010/11, de forma a assegurarmos que estaríamos a comparar as classificações finais dos mesmos alunos em ambos os anos letivos. Foram assim excluídos os alunos não coincidentes entre as turmas de 5º e de 6º ano. Esta não coincidência ficou a dever-se, essencialmente, a três situações:

- i) alunos transferidos
- ii) alunos sem avaliação a todas as disciplinas consideradas
- iii) Alunos que não transitaram de 5º para 6º ano⁷¹

Assim sendo, no Projeto Fénix, de um total de 142 alunos matriculados nas turmas de 5º e 6º ano foram consideradas as classificações de 131, ou seja de 92,2% dos alunos.

No Turma Mais havia 287 alunos matriculados no 5º ano e 283 no 6º, tendo-se considerado as classificações finais de 270, o que corresponde a 94,7% dos alunos.

Para a evolução dos alunos traçada ao nível do 2º Ciclo foram consideradas as classificações obtidas nas áreas curriculares disciplinares⁷².

Numa segunda fase procedemos à comparação da evolução das classificações finais dos alunos ao longo do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade. Para tal, identificámos os alunos Fénix e Turma Mais que frequentaram o 5º, 6º e 7º ano de escolaridade nas escolas em análise, nos anos letivos de 2009/10, 2010/11 e 2011/12, respetivamente⁷³. Nesta fase foram então considerados 124 alunos no projeto Fénix e 81 alunos no projeto Turma Mais.

⁷¹ Estes dados são apresentados para cada um dos projetos na terceira parte da dissertação.

⁷² Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física

⁷³ Correspondendo o 7º ano a um ano de mudança de ciclo, houve uma flutuação de alunos: alguns entraram nas escolas apenas neste ano e outros mudaram de escola. Os alunos nestas condições não foram considerados na análise realizada.

Mais uma vez foi feita a análise das classificações obtidas pelos alunos nas áreas curriculares disciplinares⁷⁴.

As classificações dos alunos foram tratadas com recurso ao *software* Microsoft Excel, tendo-se procedido à contabilização do número de níveis iguais a 1, 2, 3, 4, ou 5 do total de alunos selecionados a cada uma das disciplinas. As disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática (no caso do Fénix) e Língua Portuguesa e Matemática (no caso do Turma Mais) foram tratadas separadamente, por serem as disciplinas contratualizadas nos projetos. As classificações obtidas pelos alunos nas restantes disciplinas foram tratadas em conjunto.

Para além da evolução das classificações finais obtidas pelos alunos foi ainda feita uma comparação entre as classificações internas dos alunos no 6º ano a Língua Portuguesa e a Matemática e as classificações externas obtidas nas Provas de Aferição. Neste caso foram consideradas as classificações dos 134 alunos Fénix (direta ou indiretamente envolvidos no projeto) que foram sujeitos a avaliação externa em 2010/11, bem como os 273 alunos Turma Mais na mesma situação. No caso dos alunos Fénix procedeu-se à comparação da classificação interna e externa em separado para as turmas Fénix e Não-Fénix.

O tratamento dos dados relativos às classificações dos alunos deu origem aos gráficos que se apresentam e interpretam na terceira parte desta dissertação.

⁷⁴ Língua Portuguesa, Inglês, Francês, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, História, Geografia, Educação Tecnológica, Expressões e Artes Plásticas, Educação Visual e Educação Física.

Parte III - Apresentação e discussão dos resultados

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofre, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar.”
(Geertz, 1979)

1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados

Ao longo deste capítulo dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados por projeto e por categoria de análise. As categorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação que foi possível obter a partir de quadros teóricos apresentados e diferentes fontes de empiria, nomeadamente:

- i) Entrevistas
- ii) Observação de aulas
- iii) Questionário sobre liderança instrucional
- iv) Análise documental (pautas de classificação dos alunos)

O quadro número 13, que a seguir se apresenta, tem como objetivo explicitar as categorias de análise, bem como as fontes mobilizadas para a leitura da realidade.

Quadro 13: Categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

Categorias de análise de dados	Subcategorias	Fontes mobilizadas para a análise de dados
A. (Re)organização da escola para a implementação do projeto	1. Organização do tempo e do espaço 2. Organização de alunos/professores 3. Recursos materiais e humanos 4. Estruturação e comunicação dos objetivos do projeto	- Entrevistas a professores e diretores
B. Implementação do projeto	1. O papel das lideranças	- Entrevistas a diretores - Questionário sobre liderança instrucional
	2. Práticas pedagógicas a) Conteúdos / competências b) Organização do tempo e do espaço c) Estratégias de ensino-aprendizagem / atividades d) Clima de aprendizagem e) Relação Pedagógica	- Entrevistas a professores e alunos - Observação de aulas
	3. Coordenação do currículo	- Entrevistas a professores e diretores
	4. Supervisão e avaliação da instrução	- Entrevistas a professores e diretores
	5. Promoção do desenvolvimento profissional	- Entrevistas a professores e diretores

	6. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados	- Entrevistas a professores e diretores
	7. O papel da coordenação nacional do projeto e da instituição de ensino superior	- Entrevistas a professores e diretores
C. Avaliação e impactos do projeto	1. Avaliação interna do projeto	- Entrevistas a diretores
	2. Impactos do projeto: a) ao nível organizacional b) ao nível das práticas profissionais c) ao nível das práticas pedagógicas d) ao nível da relação escola-família e) ao nível do sucesso dos alunos	- Entrevistas a professores, alunos e diretores - Pautas de avaliação final dos alunos - Pautas de classificação externa (Provas de Aferição)
D. Pontos fortes, pontos a melhorar e propostas de melhoria do projeto		- Entrevistas a professores, alunos e diretores

Passemos, então, à apresentação e discussão dos resultados por projeto.

2. Projeto Fénix

A. Reorganização da escola para a implementação do projeto

O projeto Fénix (bem como a Turma Mais) organizou-se a partir de um conjunto de pressupostos que usualmente configuram a designada *gramática escolar*, isto é, o conjunto de regras e variáveis que estruturam o modo de ensinar e fazer aprender. A turma *como unidade de análise* (Verdasca, 2007), o modo de agrupar os alunos, a afetação dos professores aos alunos, a organização do espaço e do tempo (Alves, 2011a).

1. Organização do tempo e do espaço

A matriz organizacional do projeto prevê, para as disciplinas contratualizadas, o funcionamento em simultâneo de três grupos de alunos, em espaços diferentes, agrupados de acordo com o seu nível de proficiência. Isto significa que existe uma organização do tempo de instrução tendencialmente diferente da que é praticada no modelo tradicional de ensino, segundo o qual todos os alunos de uma mesma turma “aprendem” ao mesmo tempo e num mesmo espaço.

Na Escola 1 esta alteração implicou um cuidado acrescido por parte da direção na formulação dos horários:

“...tivemos cuidado com os horários também, de forma a que houvesse coincidência. Tivemos também um cuidado acrescido, sendo turmas piloto em que... colocá-los predominantemente de manhã e portanto estas turmas são, são da manhã.” (CD)

O projeto parece ter contribuído para a adoção, por parte dos professores, de uma visão mais global da progressão dos alunos nas aprendizagens, situando-a mais ao longo de um ciclo e não tanto em termos anuais:

“...relativamente à questão das competências, porque sabia...e apesar de as turmas terem algumas dificuldades, nós... nós assumimos um compromisso com os encarregados de educação. Podiam as turmas não... não estar ao mesmo nível durante os dois anos em termos de conteúdos e até do desenvolvimento das competências... podia em termos de *timing* não ser em simultâneo com as outras turmas, mas o compromisso era que no final de ciclo, podiam até andar desfasados, mas no final de ciclo, que estes alunos tivessem as competências e tivessem dado o mesmo programa que os outros.” (CP1)

Este cuidado de colocar turmas de *manhã* numa escola em regime de desdobramento e de pensar uma gestão do currículo tendo como referência o ciclo de estudo revela uma preocupação de uma maior igualdade de oportunidades de sucesso escolar, aumentando a moratória para a realização das aprendizagens essenciais e efetivando as disposições de implicação e compromisso dos atores educativos (Azevedo, 2011a; Alves, 2011a).

Não obstante a relevância de que se reveste esta predisposição para a gestão do currículo numa ótica de ciclo de estudos, é importante refletir sobre o alcance prático da mesma. De acordo com Perrenoud (2004b) existem vários conceitos de ciclo de aprendizagem. Num pólo mais conservador fala-se de ciclos de aprendizagem sem que, na prática, haja qualquer mudança relevante na organização do trabalho escolar:

Operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém a sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar os seus alunos para os colegas no final do ano e, em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.

(Perrenoud, 2004b, 12)

No caso do projeto Fénix, apesar de se registarem importantes alterações ao nível da organização do trabalho escolar, na prática continua a ser possível reprovar dentro de um mesmo ciclo de aprendizagem. Esta perspetiva parece ainda afastar-se da noção de ciclo de aprendizagem defendida por Perrenoud (2004a, 2004b), para quem um ciclo de aprendizagem não deve ser confundido com um mero ciclo de estudos. Para este autor

trabalhar com ciclos de aprendizagem implica uma rutura radical com as etapas anuais, de forma a que a própria noção de reprovação deixe de fazer sentido.

Apesar de ainda não ter avançado neste sentido⁷⁵, o projeto Fénix parece reunir as condições para um tipo de trabalho escolar organizado em verdadeiros ciclos plurianuais, que permitam acabar com um “percurso imposto, com um calendário único e prazos de avaliação próximos” (id. *ibid.*, p. 17) através de um tipo de diferenciação pedagógica que, ao invés de incidir no tempo de formação, incida sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico.

2. Organização de alunos e professores

De acordo com o Diretor, o critério que esteve na base da distribuição de alunos pelas turmas Fénix foi o da *homogeneidade relativa* (Alves, 2010c). Houve a perceção, por parte da direção, de que seria necessário “criar turmas mais homogêneas e não tanto heterogêneas como era até então hábito” (CD) no pressuposto de que esta alteração promoveria mais aprendizagem. Assim sendo, concentraram-se os alunos com mais dificuldades nas duas turmas a implicar diretamente no projeto. No entanto, houve a preocupação de que as turmas Fénix⁷⁶ não tivessem apenas alunos fracos, para evitar o efeito de estigmatização que daí poderia advir:

“...essas turmas não tinham só alunos fracos, também tinham alunos bons e por isso eram duas turmas de forma a que, eh, não tivesse só alunos, eh, ou seja, que fossem os mais fracos e portanto assim também ter alunos bons. [...] por isso é que... iríamos fazer duas turmas e não uma. Portanto, se fosse só alunos fracos, teríamos condições para fazer uma turma. Não. Vamos fazer duas. Fizemos o A e o B, no sentido de também criar... e ter alunos bons e... e não criar aquela ideia...” (CD)

Esta discussão teórica (e prática) sobre o efeito da heterogeneidade⁷⁷ e da homogeneidade (a que aludimos na primeira parte), está muito presente nos discursos

⁷⁵ E uma das provas evidentes é determinada pelo próprio Ministério da Educação, que impõe metas anuais para a contratualização dos resultados, impedindo a aferição em final de ciclo.

⁷⁶ Importa referir que as designadas *tumas Fénix* geravam outras turmas também mais homogêneas e constituídas por alunos que não revelavam dificuldade, sendo suposto que também estes alunos pudessem aprender mais. Embora esta hipótese seja indiciária, não podemos retirar conclusões definitivas em relação ao caso estudado.

⁷⁷ Luísa Cortesão (1998, p. 7) chama à heterogeneidade o efeito de *arco-íris* na sala de aula, valorizando o potencial formador dos diferentes níveis dentro da sala de aula. Como vimos na 1ª parte desta investigação, a discussão teórica e empírica sobre esta questão da heterogeneidade e homogeneidade não é totalmente conclusiva, dependendo muito da organização, das estratégias didáticas, da relação pedagógica, dos contextos de ensino.

dos atores, revelando a consciência de que as turmas de nível não são, regra geral, a solução para elevar as oportunidades de aprendizagem⁷⁸.

No que concerne à distribuição dos docentes pelos grupos de alunos, os professores afirmam que os Conselhos das duas turmas envolvidas no projeto foram constituídos de forma a haver o maior número possível de professores em comum.

De acordo com o Diretor, a alocação de professores a estas turmas foi feita com base no seu perfil profissional, tendo a Direção optado por colocar no projeto professores que, na sua perceção, se envolviam mais e criavam uma boa relação com os alunos. Houve também o cuidado de atribuir os ninhos aos professores que apresentavam dificuldades em trabalhar com grupos grandes. Sempre que tal foi possível, mantiveram-se os mesmos professores ao longo do ciclo.

“...também tivemos cuidado, eh... com os professores, com a equipa de professores que inicialmente colocámos, ou seja, de forma a que as coisas corressem bem, ou seja, acabámos por colocar nestes projetos os professores que nós percebemos que... que se envolviam mais, criavam aqui uma relação, eh... muito boa com os alunos... e pronto, e avançámos.” (CD)

“...foi essencialmente o critério de perceber o professor que tinha mais condições para trabalhar com o grande grupo, portanto naturalmente um professor onde percebemos que trabalha mais com grupos grandes, e afetamos aos ninhos os professores que têm dificuldades em trabalhar com grupos grandes...” (CD)

“...nós fomos atribuindo estas turmas à mesma equipa. Houve aí... houve alterações que era necessário fazer e portanto foram alterações pontuais mas no... na maior parte ou na grande maioria foram professores que demos continuidade aos professores, ou seja, os professores foram tendo formação e portanto por isso nós fomos atribuindo esses professores às... às turmas.” (CD)

A qualidade da *relação professor-aluno*, utilizada enquanto critério para a alocação de professores às turmas Fénix, é aqui claramente entendida pela direção como um fator potenciador das aprendizagens. Esta convicção vai de encontro às evidências empíricas apresentadas na primeira parte, que revelam os impactos positivos desta variável na autoestima e motivação dos alunos e, consequentemente, nas aprendizagens por estes realizadas, principalmente quando nos referimos a alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso.

De destacar, ainda, a preocupação com a atribuição, sempre que possível, da mesma equipa de professores a ambas as turmas Fénix e também ao longo do ciclo de ensino,

⁷⁸ Refira-se, a propósito, que o projeto Fénix iniciado no Agrupamento Campo Aberto de Beiriz, no ano letivo de 2008/09, sucede a uma prática de organização de *turmas de nível* que se revelou ineficaz segundo avaliação do próprio agrupamento. (Fonte: UCP_FEP_Projeto de intervenção no Agrupamento de Escolas de Beiriz_ documento de trabalho.)

criando-se condições para o exercício de um tipo de trabalho colaborativo em torno do projeto.

Esta consciência e esta disposição revelam o valor atribuído ao *trabalho de equipa* e a importância de contraditar o *efeito Mateus* largamente responsável pelo acumular das desigualdades⁷⁹ sobre a capa da meritocracia.

1. Recursos materiais e humanos

No que respeita aos recursos materiais e humanos disponíveis para a implementação do projeto, a Direção afirma que a escola se encontra bem apetrechada ao nível de recursos didáticos, não havendo, contudo, recursos humanos suficientes para o desenvolvimento do projeto noutros anos de escolaridade:

“...recursos humanos é que não, porque... recursos materiais sim, porque a escola tem condições e nós procuramos sempre apetrechar a escola o mais possível e portanto fomos fazendo... também fizemos algum investimento mas aquilo que eles precisam essencialmente, eh... temos os quadros interativos, temos a biblioteca, temos computadores e portanto... ao nível desses materiais... e mesmo doutros materiais que nos solicitem, nós vamos atribuindo. A questão está nos recursos humanos. E aí nós gostávamos de implementar o projeto em mais anos e não conseguimos mais do que isto. [...]Portanto, a única dificuldade ou a grande dificuldade que nós temos é a questão dos meios... dos recursos humanos, dos docentes.” (CD)

É ainda referida a insuficiência das horas que foram atribuídas ao projeto para o seu pleno desenvolvimento:

“...já em questão de horas, portanto, aproveitamos também horas do crédito da escola. Portanto as horas que nos são atribuídas... portanto essas horas não chegam. Portanto, tivemos também que afetar horas do crédito da escola. E também, nos outros professores, também afetamos algumas horas do crédito, eh... também horas do projeto... do Plano da Matemática, também, também estão incluídas no projeto. São horas da Matemática e também a questão do... do 79, portanto a redução da componente letiva, sobretudo ao ano que não nos é atribuído horas, foi a forma que nós, que nós tivemos...” (CD)

Os professores levantam também esta questão, destacando o número elevado de horas adicionais por turma que é necessário para o desenvolvimento do projeto:

“...nós tivemos aqui um crédito de dezasseis horas dadas pelo ministério. Para que este projeto fosse possível e com esta organização dos três professores por turma e disciplinas, foi necessário a escola despende mais oito horas. Eh, mais vinte e quatro horas, ou seja, cada uma destas turmas tinha mais vinte e quatro horas que uma turma...normal. Portanto sei que dificilmente se conseguiria mais recursos para isto.” (CP1)

⁷⁹ Veja-se, entre outros, Sloman & Dunham (2004) e José Matias Alves (2011b). Sobre a questão da meritocracia veja-se a análise realizada por Alves (2008) a propósito dos exames do ensino secundário.

No grupo dos professores foi ainda mencionada a impossibilidade de trabalhar com um ninho de desenvolvimento, por não haver recursos humanos para tal:

“Pegando naquela questão do grupo de desenvolvimento...penso que de facto, nas turmas, ou no conjunto das duas turmas neste caso poderia ter algum sentido, atendendo a que de facto, há muitas dificuldades e houve alguma movimentação neste domínio, o facto de, se houvesse um grupo que pudesse servir de estímulo e que pudesse ir mais longe, eu penso que estavam salvaguardadas as possibilidades de alguns sentirem que alguns alunos possam estar a ser prejudicados pelo facto de estarem integrados nesta turma.” (CP3)

A questão do tempo para trabalhar de *outra forma* com os alunos no tempo prescrito e sem aumentar a *carga horária dos alunos* é outra dimensão que importa reter e registar. Consome-se mais tempo para diferenciar as oportunidades de aprendizagem aumentando a qualidade das interações pedagógicas.

4. Estruturação e comunicação dos objetivos do projeto

De acordo com o Diretor, as razões na base da adoção do Projeto Fénix foram a necessidade de melhorar os resultados escolares dos alunos e a vontade de introduzir um novo dinamismo na escola:

“...a questão dos resultados escolares era uma questão que nos preocupava.” (CD)

“...era no sentido de, não só a questão dos resultados escolares e de a resolvermos mas também a questão do darmos um outro dinamismo à escola, enveredarmos por caminhos também diferenciados, não ser sempre a mesma coisa mas também termos aqui caminhos diferenciados...” (CD)

Este discurso por parte do Diretor parece estar alinhado com o modelo de *liderança para a aprendizagem* (Hallinger 2011), explicitado na primeira parte desta dissertação. Isto porque, não se negando a preocupação com os resultados, é visível uma preocupação mais lata com a introdução de *uma outra dinâmica de escola*, que permita criar e sustentar a capacidade da escola se orientar para a melhoria.

A adoção do projeto implicou a comunicação dos seus objetivos a professores, pais e alunos. Relativamente aos professores, a Direção refere a necessidade que houve de explicar bem o projeto, para evitar a resistência a esta mudança por parte dos professores. Numa primeira fase registou-se alguma dificuldade em fazer com que os professores compreendessem as mais-valias deste projeto, dado que vai contra a forma tradicional de organização do trabalho escolar:

“...nós percebemos logo de início que este projeto teria que, que ser bem explicado às pessoas porque causava algum... podia causar algum, algum constrangimento.” (CD)

“...também tivemos que explicar esta situação aos professores, portanto aquela ideia de que as turmas devem ser o mais heterogêneas possível é uma ideia que é muito... está muito implantada nos professores, portanto e... e portanto não foi fácil também, eh, fazer perceber aos professores que se nós concentrássemos o mais possível as dificuldades, poderíamos então apoiar mais esses alunos e então constituir os ninhos, constituir grupos mais pequenos de aprendizagem... e portanto, não foi fácil fazer perceber isso mas conseguimos.” (CD)

Contudo, o Diretor afirma que os professores, após terem compreendido as vantagens do projeto, envolveram-se e aceitaram-no com naturalidade:

“...os professores foram-se envolvendo e aceitaram isso perfeitamente Foi aceite com muita naturalidade, a questão do projeto. Eh, os professores novos, eh, à medida que entravam, eu sentia que não entendiam muito bem esta questão e mesmo a questão do ninho, fazia-os sentir assim um bocadinho... um bocadinho reativos, mas pronto, mas percebendo, encararam isso muito, muito bem. Portanto e as coisas foram correndo muito bem. Portanto eu acho que, inicialmente os professores não perceberam muito bem a questão, envolveram-se e portanto e hoje é perfeitamente aceite a questão deste projeto, hã, de tal forma que, que... que as pessoas sentem que realmente isto é uma mais-valia, percebe?” (CD)

A questão da comunicação e do sentido que as pessoas atribuem a propostas e projetos de mudança afigura-se central. Diversos autores assinalam esta centralidade. John Kotter & Rathgeber (2012) chamam a atenção para a importância do *comunicar*, *comunicar*, *comunicar* e para a questão do sentido da ação. Viktor Frankl (2008), que vive a experiência limite num campo de concentração, explica a imprescindibilidade do sentido que atribuímos à existência para a podermos aceitar e viver. De facto, para que a mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu *sentido* seja compreendido e partilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

No que se refere aos pais, a explicação do projeto e dos seus objetivos não foi muito bem recebida. Houve uma resistência inicial à implementação do Fénix, que foi entendido como uma forma de *etiquetagem* dos alunos, potencialmente conducente a situações de estigmatização e exclusão:

“...os pais do 7º foram... algo violentos, inclusivamente... pronto, violentos no sentido... da palavra, não é, verbalmente e portanto entendiam que nós íamos fazer turmas de alunos inteligentes e de alunos burros. Íamos fazer turmas de alunos que... que iam ser excluídos, iam ser... aquelas turmas iam ser identificadas como a turma dos fracos e ‘o meu filho não vai para essa turma’, ‘o meu filho é inteligente, o meu filho sabe’, ‘o meu filho não é... não é assim, não é desses’. Tivemos dificuldades e portanto foi necessário fazer perceber aos pais.” (CD)

As reações negativas por parte dos pais fizeram com que não se avançasse com o projeto no 7º ano ⁸⁰. Relativamente aos pais dos alunos do 5º ano, o Diretor afirma que foram conseguindo entender a filosofia do projeto, tendo sido possível criar uma relação empática e de proximidade:

“...os do 5º, não houve reação, não foi... assim tão... tão forte, eh, porquê? Porque era uma transição para o 5º ano e portanto a mudança de turma já não era tão complicada, e portanto os alunos já iam mudar para uma outra escola e portanto foi mais fácil.” (CD)

“fomos trabalhando com... portanto nós reunimos esporadicamente com os, os pais, quer o diretor de turma, nós também fomos, sobretudo o colega, não eu mas um colega foi reunindo sempre com os pais e portanto, e fomos criando aqui uma empatia muito grande com estes pais, no sentido de dar a entender que este é um projeto que, que era a favor dos alunos, a favor dos filhos e portanto criámos aqui uma relação muito próxima... procuramos também escolher os diretores de turma que implicassem e que envolvessem o mais possível os pais neste projeto.” (CD)

Finalmente, a sensibilização dos alunos para o Projeto Fénix foi feita, numa primeira fase, pela Direção. No entanto foram as Diretoras de Turma e a Coordenadora do Projeto que, posteriormente, se encarregaram de lhes explicar a sua participação neste programa. De acordo com o Diretor, os alunos encararam o projeto com naturalidade:

“...os alunos tiveram conhecimento... nós reunimos com eles logo no início e portanto explicámos o projeto e como é que isto ia funcionar. O trabalho seguinte foi feito através do Diretor de Turma e também do coordenador. Um dos diretores de turma é coordenador do projeto. São duas turmas, portanto um deles é o coordenador do projeto. Portanto os diretores de turma foram sempre trabalhando com estes alunos e foram-lhes explicando esta forma de estar neste projeto e os alunos encararam isso perfeitamente normal...” (CD)

Em suma, a organização da escola para a implementação do projeto parece ter sido um processo refletido e cuidadosamente planeado, tanto ao nível da organização/gestão de tempos, espaços e recursos humanos e materiais, como ao nível da estruturação e comunicação dos seus objetivos.

Houve alguns constrangimentos iniciais, como sendo a escassez de recursos (humanos e físicos) e a resistência à mudança por parte de alguns professores e pais. Estes constrangimentos iniciais foram, contudo, ultrapassados, essencialmente através de uma redistribuição do crédito da escola, de uma adequação da dimensão do projeto aos recursos disponibilizados e da aposta na comunicação clara e explícita dos objetivos do projeto a toda a comunidade escolar.

⁸⁰ Esta rejeição ao nível do 7º ano revela os limites da capacidade de comunicação e de persuasão e o poder do modelo escolar na configuração das representações sociais sobre os fatores que promovem a efetiva igualdade de oportunidades.

B. Implementação do projeto

1. O papel das lideranças

O projeto levou a um contacto mais próximo das lideranças de topo com os professores das turmas Fénix, no sentido de alertar periodicamente os mesmos para as metas contratualizadas e para o investimento feito ao nível da afetação de recursos, ao qual deveriam corresponder resultados positivos. Considera-se que esta maior proximidade teve impactos positivos na escola:

“...naturalmente teve impacto e portanto... na liderança, teve impacto que realmente obrigou-nos a ter aqui um contacto algo próximo com... com estes professores e com estas turmas e portanto fazer perceber sempre periodicamente que... que estas turmas têm uma contratualização e portanto têm resultados. Além disso fazer perceber também que há aqui uma afetação de recursos maior do que noutras turmas e... portanto, há um investimento maior e portanto eu acho que isto teve um, teve um impacto muito positivo na escola.” (CD)

No entanto, esta maior proximidade com os docentes que é referida pelo diretor parece focalizar-se, essencialmente, ao nível da sua sensibilização para a necessidade de obtenção de resultados. Apesar do discurso do diretor relativamente às razões na base da implementação do projeto apontar para objetivos que ultrapassavam a questão dos resultados e se centravam também ao nível da promoção de uma outra cultura de escola, no segmento acima transcrito sobressai a preocupação com a prestação de contas.

É ainda referido um estreitamento das relações entre lideranças de topo e lideranças intermédias, nomeadamente diretores de turma e coordenação do projeto. Numa fase inicial, a Direção esteve presente inclusivamente nas reuniões semanais das equipas de professores Fénix:

“...houve aqui uma relação muito próxima da direção com os coordenadores do projeto e com os subcoordenadores, houve... e portanto, este trabalho foi um trabalho periódico em que nós inicialmente reuníamos também semanalmente com eles e portanto... eu não, mas o colega da direção ia às reuniões e portanto estávamos também presentes no projeto. Ou seja, na fase inicial nós tivemos uma envolvimento muito grande no projeto. Portanto, nós íamos inclusivamente, como eu lhe disse, às reuniões semanais das equipas.” (CD)

Menciona-se, contudo, não ter havido um grande envolvimento no projeto por parte dos coordenadores de departamento:

“As lideranças intermédias não tiveram grande papel, mais as lideranças de topo, mais a Direção... a Direção é que se envolveu, é que se empenhou... As lideranças intermédias ao nível dos departamentos não muito. Depois mais outro tipo de lideranças ao nível da direção de turma e da coordenação do projeto.” (CD)

Este duplo impacto – reduzido na coordenação dos departamentos, mais inscritos na organização do *ensino*, impactante ao nível da coordenação do projeto e diretores de turma – pode indiciar uma focalização ao nível das estruturas mais próximas das aprendizagens dos alunos, revelando uma maior atenção junto de quem tem a missão de gerar mais oportunidades de aprender não podendo, no entanto, afastar-se a hipótese de uma presença sobre quem detinha o poder de produzir a avaliação e as classificações.

Os projetos em análise neste estudo pressupõem mudanças organizacionais em várias dimensões da vida escolar, sendo que a liderança assume um papel central na condução bem sucedida destes processos. O modelo conceptual da liderança instrucional tem sido associado, por via de estudos empíricos (Glasman, 1984; Heck, Larsen & Marcolouides, 1990; Silins, 1994; Leithwood & Jantzi, 2000), a processos de mudança educacional bem sucedidos.

O questionário aplicado no âmbito da presente investigação aos professores ligados aos projetos – *Principal Instructional Leadership Rating Scale* (PIMRS) – (Hallinger, 1983) foi desenhado, especificamente, para aferir até que ponto a ação do diretor se insere num modelo de liderança instrucional, ou seja, até que ponto este desempenha ações de coordenação, controlo, supervisão e desenvolvimento do currículo e da instrução na escola (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2008)

Os resultados obtidos relativamente ao projeto Fénix situam a média global de respostas ao nível do 3,73, numa escala de resposta em que 1 corresponde a *Quase Nunca*, 2 a *Raramente*, 3 a *Algumas Vezes*, 4 a *Frequentemente* e 5 a *Quase Sempre*. Tal significa que, se arredondarmos este resultado, a perceção global dos professores ligados ao projeto é a de que o Diretor desenvolve *Frequentemente* ações que se coadunam com um modelo de liderança instrucional.

Tal como referido no capítulo 4 da primeira parte, o questionário aplicado está estruturado nas três dimensões que, segundo Hallinger (1983) compõem o constructo de liderança instrucional: i) Definição de uma missão, ii) Gestão do programa instrucional e iii) Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola. O quadro 14 apresenta os resultados obtidos com a aplicação do questionário nas três dimensões em análise:

Quadro 14: Quadro síntese das médias das dimensões e funções de liderança instrucional na Escola 1 (N=25)

Dimensões	Funções	Média	
Definição de uma missão	I. Estrutura os objetivos da escola	4,44	4,38
	II. Comunica os objetivos da escola	4,32	
Gestão do programa instrucional	III. Supervisiona e avalia a instrução	3,4	3,79
	IV. Coordena o currículo	3,94	
	V. Monitoriza o progresso dos estudantes	4,02	
Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola	VI. Protege o tempo instrucional	3,68	3,43
	VII. Mantém uma alta visibilidade na ação	2,86	
	VIII. Fornece incentivos aos professores	3,9	
	IX. Promove o desenvolvimento profissional	3,96	
	X. Fornece incentivos para a aprendizagem	2,76	

Passemos à apresentação dos resultados por dimensão:

i) Definição de uma missão

A primeira dimensão é a que apresenta uma média de respostas mais elevada, 4,38, o que sugere que o Diretor desenvolve com frequência ações que permitam a definição clara de uma missão, nomeadamente no que se refere à estruturação e à comunicação dos objetivos da escola, as duas funções que compõem esta dimensão e que são avaliadas com uma média de 4,44 e 4,32, respetivamente, conforme se pode verificar nos quadros 15 e 16.

Quadro 15: Escola 1 - Função: “Estrutura os objetivos da escola”

Comportamentos	Média
1.1. Desenvolve um conjunto de objetivos anuais da escola.	4,6
1.2. Organiza/estrutura os objetivos de escola de modo a que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	4,5
1.3. Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos, formais ou informais, para implicar os professores no desenvolvimento dos objetivos.	4,3
1.4. Usa os resultados do desempenho escolar dos alunos no desenvolvimento dos objetivos académicos.	4,5
1.5. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizados pelos professores da escola.	4,3
Total	4,44

Quadro 16: Escola 1 - Função “Comunica os objetivos da escola”

Comportamentos	Média
2.1. Comunica eficazmente a missão da Escola aos membros da comunidade escolar.	4,6
2.2. Discute os objetivos académicos nas reuniões com os professores.	4,4
2.3. Tem em mente os objetivos académicos da escola quando toma decisões curriculares com os professores.	4,5
2.4. Assegura que os objetivos académicos estão refletidos em locais de grande visibilidade na escola.	4,1
2.5. Refere os objetivos da escola ou a sua missão em reuniões com os alunos (assembleias ou debates).	4,0
Total	4,32

ii) Gestão do Programa Instrucional

Na segunda dimensão a média de respostas baixa para 3,79, o que sugere que as ações desenvolvidas pelo Diretor com vista à gestão do programa instrucional ocorrem com menos frequência do que as que visam a definição de uma missão.

Esta dimensão engloba as funções de: a) coordenação do currículo, b) supervisionamento e avaliação da instrução e c) monitorização do progresso dos alunos. A primeira função é aquela que, na opinião dos inquiridos, é desempenhada com menos frequência, sendo a média de respostas de 3,4 (cf. quadro 17). Estes dados vão de encontro ao discurso do Diretor, que afirma não existirem mecanismos diretos de monitorização do currículo em sala de aula. O comportamento 3.3., *Conduz observações informais nas salas de aula de uma forma regular* reúne, aliás, uma das médias de resposta mais baixas de todo o questionário (2,6) (cf. quadro 17).

Quadro 17: Escola 1 - Função “Coordena o currículo”

Comportamentos	Média
3.1. Assegura que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos da escola.	4,2
3.2. Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia a instrução na sala de aula.	3,8
3.3. Conduz observações informais nas salas de aula de uma forma regular (observações informais não agendadas, com duração de 5 minutos, podendo ou não envolver feedback).	2,6
3.4. Valoriza os pontos fortes nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (em debates ou avaliações formais).	3,2
3.5. Destaca os pontos fracos nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (em debates ou avaliações formais).	3,2
Total	3,4

A função relativa à supervisão e avaliação da instrução obteve uma média de respostas de 3,94 (cf. quadro 18), o que indicia que o Diretor leva a cabo frequentemente ações que lhe permitam desempenhar esta função. Contudo, também neste item a supervisão e avaliação parecem ser feitas com mais frequência de forma indireta, através da identificação clara dos responsáveis pela coordenação do currículo e da consideração dos resultados da avaliação dos alunos nas decisões curriculares (cf. quadro 18; pontos 4.1 e 4.2). As ações de supervisão mais diretamente ligadas à sala de aula são realizadas apenas *Algumas Vezes*.

Quadro 18: Escola 1 - Função “Supervisiona e avalia a instrução”

Comportamentos	Média
4.1. Identifica claramente o responsável pela coordenação do currículo nos diferentes níveis de ensino (diretor, subdiretor, coordenador).	4,5
4.2. Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões curriculares.	4,5
4.3. Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se abrange os objetivos curriculares da escola.	3,3
4.4. Avalia a sobreposição entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição e exames nacionais.	4,3
4.5. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	3,1
Total	3,94

A última função desta dimensão, a monitorização do progresso dos alunos, obteve uma média de respostas de 4,02 (cf. quadro 19). Quatro dos cinco itens que compõem esta função reúnem uma média de respostas situada ao nível do 4, o que parece indicar que o Diretor realiza com frequência ações que lhe permitam avaliar e discutir o progresso dos alunos e os seus resultados académicos, informando os professores e os alunos sobre o progresso académico da escola. Estes resultados parecem ser congruentes com o discurso do diretor que, tal como já referimos, parece revelar uma preocupação sistemática com os resultados académicos dos alunos.

Quadro 19: Escola 1 - Função “Monitoriza o progresso dos alunos”

Comportamentos	Média
5.1. Reúne individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos.	4,1
5.2. Discute os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.	4,2
5.3. Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares.	3,7
5.4. Informa os professores do resultado do desempenho escolar de forma escrita (memorando ou boletim informativo).	4,1
5.5. Informa os alunos acerca do progresso académico da escola.	4,0
Total	4,02

iii) Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola

Esta é a dimensão que reúne uma média de frequência mais baixa (3,73), havendo no entanto, uma alguma discrepância de resultados entre diferentes funções. As funções relativas à disponibilização de incentivos para a aprendizagem (cf. quadro 20) e à promoção do desenvolvimento profissional (cf. quadro 21) obtiveram uma média de respostas que se situa praticamente ao nível do *Frequentemente* (3,9 e 3,96, respetivamente).

Quadro 20: Escola 1 - Função “Disponibiliza incentivos para a aprendizagem”

Comportamentos	Média
8.1. Reconhece os estudantes pelo trabalho superior com recompensas formais, tais como quadro/lista de honra ou informação no boletim informativo do diretor.	4,4
8.2. Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pela realização académica e cidadania.	3,9
8.3. Reconhece a realização superior ou melhoria dos seus alunos recebendo no gabinete os estudantes com o seu trabalho.	3,2
8.4. Contacta os pais para comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou contribuições dos seus educandos.	4,1
8.5. Apoia os professores ativamente no reconhecimento ou recompensa das contribuições dos alunos para a realização da turma.	3,9
Total	3,9

Quadro 21: Escola 1 - Função “Promove o desenvolvimento profissional”

Comportamentos	Média
9.1. Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	4,3
9.2. Apoia ativamente o uso na sala de aula das técnicas audiovisuais durante a formação.	4,4
9.3. Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	4,0
9.4. Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para professores relacionadas com a instrução.	3,5
9.5. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação.	3,6
Total	3,96

Já as funções “mantém uma alta visibilidade na ação” e “disponibiliza incentivos aos professores” são classificadas com 2,86 (cf. quadro 22) e 2,76 (cf. quadro 23), o que parece indicar que, para a maioria dos professores inquiridos, as ações relativas a estas funções são *Raramente* ou *Algumas Vezes* (se arredondarmos a média obtida) realizadas pelo Diretor.

Quadro 22: Escola 1 - Função “Mantem uma alta visibilidade na ação”

Comportamentos	Média
7.1. Utiliza tempo para falar informalmente com os estudantes e professores durante as interrupções letivas e os intervalos.	3,2
7.2. Visita salas de aula para discutir assuntos com os professores e estudantes.	2,4
7.3. Assiste a atividades curriculares e extracurriculares.	3,7
7.4. Substitui as turmas dos professores atrasados até à sua chegada ou substituição.	2,9
7.5. Realiza tutorias de estudantes ou leciona algumas turmas.	2,1
Total	2,86

Analisando o quadro 22, a média das respostas ao ponto 7.2 parece confirmar mais uma vez a baixa frequência de uma intervenção direta do Diretor na sala de aula. As

respostas obtidas ao nível do ponto 7.5 poderão indiciar também a existência de pouco contacto direto com a ação de ensinar.

Quadro 23: Escola 1 - Função “Disponibiliza incentivos aos professores”

Comportamentos	Média
10.1. Reforça o desempenho superior dos professores em reuniões com os professores, boletins informativos e circulares internas.	3,3
10.2. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	3,0
10.3. Reconhece o desempenho excecional dos professores redigindo louvores para colocação no processo individual.	2,2
10.4. Recompensa esforços especiais dos professores com oportunidades de reconhecimento profissional.	2,6
10.5. Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores como recompensa por contribuições especiais para a escola.	2,7
Total	2,76

A função que apresenta uma média de frequência mais baixa é a de disponibilização de incentivos aos professores. Como podemos ver no quadro 23, o Diretor reforça *Algumas Vezes* o desempenho superior dos professores. No entanto, apenas *Raramente* há um reconhecimento formal do desempenho excecional dos professores. A média de frequência dos itens 10.4 e 10.5, ligados à compensação dos esforços especiais dos professores com oportunidades de reconhecimento e desenvolvimento profissional, situa-se entre o 2 e o 3, ou seja, entre o *Raramente* e o *Algumas Vezes*.

Parece-nos ser possível concluir, a partir dos resultados obtidos, que o estilo de liderança do Diretor da escola 1 é tendencialmente instrucional o que, como já referimos, tenderá a favorecer a implementação bem-sucedida de mudanças educacionais, provocando impactos na melhoria da qualidade do ensino e nos resultados académicos.

Contudo, as ações ligadas às funções “Mantém uma alta visibilidade na ação” e “Disponibiliza incentivos aos professores” parecem revelar um estilo de liderança inscrito numa ordem burocrática que limita a capacidade de *manobra* do diretor quer na supervisão pedagógica dos professores quer na adoção de procedimentos de diferenciação, reconhecimento e recompensa. Por outro lado, pode indiciar a dificuldade de interagir numa cultura profissional que cultiva um certo individualismo e privacidade (Hargreaves, 1994, 2003; Hargreaves et al, 1996; Hargreaves et al, 2001).

2. Práticas Pedagógicas

a) Conteúdos/Competências

De acordo com os testemunhos dos alunos e professores entrevistados, os conteúdos e competências trabalhados nos ninhos e na turma mãe são os mesmos. Os professores afirmam, contudo, que os conteúdos são “trabalhados de outra forma”, o que parece significar de forma menos aprofundada (CP5):

“Os conteúdos têm que ser os mesmos. [...] Agora são é trabalhados de outra forma.” (CP5)

“Nos ninhos não é tão aprofundado, o conteúdo. Só mesmo o essencial, de uma forma mais prática, lúdica... mas o programa foi todo dado, tanto em Português como o Inglês.” (CP5)

Como podemos ver pelo testemunho acima transcrito, apesar de estarem a trabalhar num modelo organizacional diferente do tradicional, que visa a promoção de mais e melhores aprendizagens para todos os alunos, o discurso de alguns professores parece indicar que o foco da ação docente continua a colocar-se mais no *ensinar* do que no *fazer aprender*. Há uma preocupação visível com o *cumprimento do programa*, não sendo clara igual preocupação com a promoção efetiva da aprendizagem por parte dos alunos daquilo que *foi ensinado* pelos professores. A lógica burocrática da conformidade (Formosinho, 1984, 1989; Formosinho & Machado, 2009) parece marcar o discurso e as práticas:

“[Os alunos das turmas Fénix] Andavam sempre ligeiramente atrasados... [...] Mas chegámos ao fim e eu acho que tudo se cumpriu.” (CP1)

Apesar de alguns professores referirem um ligeiro atraso dos alunos dos ninhos relativamente aos conteúdos lecionados na turma mãe, há um testemunho de um aluno que contraria esta tendência:

“Nós nos ninhos em Inglês demos mesmo muita matéria. Depois chegamos à turma mãe e estavam muito atrasados. Já tínhamos avançado... [...] e tivemos que dar outra vez a matéria toda.” (CA3)

Parece, assim, existir algum desfasamento entre ninhos e turma mãe, o que pode dificultar as migrações de alunos entre grupos.

As questões acabadas de convocar merecem, ao menos, uma breve reflexão e um estudo posterior. Por um lado, a questão do nível de aprendizagem: os alunos que estão nos ninhos têm o mesmo direito a aprender o que é pessoal e socialmente relevante ou *aprendem só pela rama*? Por outro, a questão do *cumprir o programa*: na lógica burocrática, que parece prevalecer no discurso, cumprir o programa significa sumariar.

Se está sumariado, está dado, cumprido. Já na lógica profissional, cumprir o programa só pode significar fazer aprender todos os alunos tudo aquilo que é relevante para a vida.

Parece prevalecer ainda a “pedagogia burocrática” (Formosinho, 1984), que coloca o professor no papel de “agente do Estado, sujeito ao cumprimento do dever, entendido como adesão a normas e regras que garantem a boa ordem da sociedade e da escola” (Formosinho, 1989, p. 56). Nesta lógica, o primeiro dever do professor é

não para com os alunos, mas para com o Estado, de que é servidor: é o dever de obediência. Neste se incluem os deveres de pontualidade e assiduidade e por eles se mede o bom professor: os deveres de cumprir os programas e de seguir as normas do Ministério enquadram os aspectos mais propriamente docentes (...). O “bom” professor é um professor cumpridor das normas e dos regulamentos.

(Formosinho & Machado, 2007b, pp. 112, 113)

A prevalência da preocupação com o cumprimento inquestionável das normas sobre a preocupação com o *fazer aprender* parece confirmar que, tal como afirmam Gerth & Mills (1958, p. 228) uma vez estabelecida, a burocracia é das estruturas sociais mais difíceis de destruir, o que a torna um instrumento de poder de primeira ordem para quem controla o aparelho burocrático.

Por fim, é interessante interpelar o testemunho do aluno. A representação de ter *dado muita matéria* nos ninhos tem a ver com um juízo pessoal de trabalho e de produção naquele contexto específico e que não existirá na turma base. Convoca ainda a questão da articulação entre grupos e a coerência da mobilidade, que parece não estar suficientemente assegurada. A gestão do currículo enquanto constrangimento às migrações entre grupos é também abordada no estudo de Ireson & Hallam (2001). Algumas das escolas a trabalhar com grupos de alunos diferentes dentro de uma mesma turma afirmam que assim que se muda um aluno de grupo, este está automaticamente *no sítio errado do carrossel*, tendo que repetir algumas matérias e perder outras. (id. *ibid.*, p. 167). Sendo natural que os diferentes ritmos dos alunos nos diferentes grupos imprimam dinâmicas de gestão do currículo diferenciadas, importa que este não se torne num fator inibidor da migração de alunos entre grupos.

Relativamente ao interesse e utilidade dos conteúdos abordados nos ninhos e na turma mãe, há indícios de que existe, nos ninhos, alguma repetição de conteúdos que poderá ser desmotivadora para alguns alunos:

“E: É útil para ti o que aprendes nos ninhos?

CA7: Para mim, não. [...] Nós às vezes no segundo período é a mesma coisa que no primeiro período, já demos. (...) Na turma mãe há novidades.”

Este registo, convoca o tempo de permanência nos ninhos, a circulação turma/ninho, a coordenação do currículo praticado ao nível de cada turma, parecendo indiciar algum efeito de desconexão. Parece, pois, ser desejável que se tomem medidas com vista a uma maior articulação curricular, que permita agilizar as migrações entre grupos. Tal como afirmam alguns especialistas em gestão curricular, parece ser de importância vital que os alunos saibam que existe a possibilidade de se movimentarem entre grupos, por questões motivacionais (Ireson & Hallam, 2001).

Em termos de competências trabalhadas ao nível deste projeto, os professores são unânimes ao afirmar que existe um trabalho intencional de desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequadas nos alunos:

“...temos que trabalhar determinados comportamentos e atitudes e mesmo... ideias de trabalho...tudo isso acaba por estar inerente a este projeto.” (CP2)

“...há outras competências que são competências de ordem social [...] e também foram trabalhadas” (CP3)

“...o saber estar era uma competência que nós trabalhávamos regularmente...” (CP3)

Não obstante a intenção declarada, não é líquido que ela se cumpra em toda a sua extensão. O valor do trabalho e os hábitos consequentes, as atitudes de concentração e de persistência exigem uma linha de trabalho sistemática e intencional que não foi possível confirmar a partir dos dados recolhidos.

Quando questionados sobre o impacto do projeto na promoção da articulação dos conteúdos trabalhados com o meio envolvente, os professores afirmam não ter havido diferenças significativas entre as turmas Fénix e as turmas não Fénix a este nível:

“A escola tem projetos de integração, de relacionamento na comunidade. E estas turmas, não noto que se tenham distinguido em algumas atividades, mas, como todas as outras, há pontes que são criadas em relação à comunidade.” (CP2)

Apesar de se referirem estes *projetos de integração e relacionamento na comunidade*, os alunos entrevistados afirmam não realizarem atividades ligadas à comunidade envolvente:

“E: E digam-me uma coisa, vocês fazem alguma coisa, alguma atividade que tenha a ver com as pessoas à volta da escola, com a comunidade à volta da escola? Fazem algum tipo de visitas em que vão ver o que se passa aqui à volta?..

CA8: Não.

CA5: Não.”

Tal facto pode significar que, apesar de existirem, estes projetos não se terão revelado significativos para os alunos, o que poderá indicar a necessidade de repensar os seus objetivos e os resultados visados ao nível das aprendizagens. Estes dados sugerem ainda que, apesar de o Projeto Fénix proporcionar aos professores a possibilidade de trabalharem com um número mais reduzido de alunos, o que favoreceria, à partida, uma maior dinamização de projetos de ligação à comunidade envolvente, parece não se ter verificado uma alteração de práticas a este nível.

Em suma, pelos dados apresentados parece-nos possível afirmar que existe uma certa inscrição *debilmente articulada*, alguma desarticulação na forma como é gerido o currículo nas turmas-mãe e nos ninhos, o que, como referimos, poderá dificultar as migrações entre grupos. A diferenciação do ensino parece não se verificar tanto ao nível dos caminhos percorridos pelos alunos para conseguirem realizar as aprendizagens visadas, mas mais ao nível do grau de aprofundamento do currículo, o que poderá privar alguns alunos de algumas dessas aprendizagens.

b) Organização do tempo e do espaço

No que respeita à distribuição dos alunos pelos diferentes grupos (turma-mãe, ninho I e ninho II), os professores entrevistados afirmam que esta é feita semanalmente, em reunião dos professores de ninhos e turma-mãe, de acordo com a evolução e o progresso registados:

“...todas as semanas fazemos uma reunião relativamente à evolução e ao progresso dos alunos. E de uma maneira geral é sempre nessa reunião que definimos a constituição do ninho. Quem sai, quem entra, quem se mantém. Sempre semanalmente, nessa reunião. É evidente que durante a semana se depararmos com alguma situação mais complicada, mais excecional, que esse aluno vai frequentar e também poderá sair do ninho para a turma.” (CP1)

Como foi já referido na primeira parte, a matriz organizacional deste projeto prevê que haja mobilidade de alunos entre os diferentes grupos, sendo a passagem pelos ninhos uma solução provisória que permita colmatar as dificuldades de aprendizagem que vão sendo diagnosticadas em diferentes momentos do ano letivo. No entanto, quando questionámos os professores sobre essa mobilidade, estes afirmaram que, na prática, existem alunos que permanecem nos ninhos ao longo de todo o ano letivo:

“Houve alguns colegas... alguns alunos que se mantiveram, que não houve essa possibilidade de regressarem à turma mãe porque as dificuldades se mantiveram evidentes. Mas houve outros casos em que regressaram... em que os alunos regressaram à turma mãe e foi feita essa avaliação e é flexível.” (CP2)

“...há alguns residentes...porque a situação é a mesma.” (CP5)

“Em matemática aconteceu mais ou menos a mesma situação, houve alguns que sempre ficaram, houve outros que ficaram mais tempo e tentámos que fossem do ninho para a mãe mas depois víamos que as coisas não resultavam muito bem e tornavam a regressar... mas havia flexibilidade realmente...houve dois ou três que praticamente...” (CP1)

Esta indefinida permanência no ninho revela que o dispositivo não está a conseguir recuperar as aprendizagens, podendo, para alguns alunos, constituir-se como um grupo de nível de segunda oportunidade.

Embora esta hipótese careça de maior análise, indicia, no entanto, um problema de (in)equidade e de consagração das desigualdades, podendo ter impactos importantes no “desânimo aprendido” (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) e numa postura de resignação quer de professores quer de alunos. Tal como referimos na primeira parte desta dissertação, há estudos (Hollifield, 1987) que alertam para a existência frequente de situações nas quais os alunos colocados em grupos com baixo desempenho escolar recebem um tipo de instrução de qualidade inferior à dos grupos de alunos com bons resultados escolares.

Não havendo evidências de que tal aconteça no projeto em análise, será conveniente ter em mente o que nos diz a investigação sobre a influência das expectativas no desempenho de professores e alunos, evitando a permanência dos últimos nos ninhos por períodos de tempo muito longos.

Quanto à organização do tempo de instrução dentro da sala de aula, professores e alunos não apontam diferenças em relação às turmas Não Fénix, afirmando que “funciona como nas outras turmas” (CP2), ou seja, o modelo Fénix não parece ter instituído

rotinas de aula substancialmente diferentes, apesar de haver um número de alunos mais diminuto em sala (tanto nas turmas-mãe como nos ninhos), o que poderia favorecer uma gestão diferente do tempo com a instituição de novas rotinas.

Quanto à organização dos espaços, alunos e professores afirmam que as aulas no âmbito do projeto decorrem, por norma, em salas de aula tradicionais. Não existe, por parte destes dois grupos de entrevistados, a percepção de que o projeto tenha contribuído para uma maior mobilidade dos alunos entre espaços pedagógicos diferenciados. Contudo, o diretor apresenta uma percepção diferente:

“Portanto eu parece-me, por aquilo que eu... que os colegas me dizem, que eles utilizam outros recursos, utilizam outros meios, que... que utilizam outros espaços da escola. Portanto os ninhos funcionam sempre noutros espaços. Recorrem à biblioteca, sala de estudo... Portanto, é a noção que eu tenho do... da utilização dos espaços.” (CD)

Em termos de organização do espaço de sala de aula, os alunos afirmam que, por norma, estão sentados “*dois a dois*” ou “*um a um*” e, ocasionalmente, em grupo:

“Alguns é dois a dois, outros um a um...” (CA5)

“...é tudo em mesas separadas.” (CA3)

“Às vezes em grupos.” (CA8)

“Normalmente costumamos estar separados, mas alguns têm mais dificuldades e ficam com a professora.” (CA5)

Relativamente à forma de organização do trabalho na sala de aula, alguns professores optaram por promover mais o trabalho individual, o que se prendeu com questões relativas ao comportamento dos alunos:

“Nas línguas, era um trabalho mais individual. Estava cada um na sua mesa... porque... os alunos com mais dificuldades também tinham um comportamento... mais complicado. [...]distraíam-se muito uns com os outros e com certas coisas. Portanto optei por um trabalho mais individualizado.” (CP5)

Este discurso que revela a opção pelo trabalho individual como forma de precaver situações de indisciplina parece ser contraditório com a intenção manifestada pelos professores de trabalharem o desenvolvimento de competências sociais nos alunos de forma intencional. Numa lógica de fomento de competências sociais e relacionais, esperar-se-ia um trabalho centrado na promoção de interações positivas entre os alunos, ao invés do recurso sistemático a formas de trabalho mais individualizadas, que visem impedir interações menos positivas entre alunos.

Não obstante a prevalência do trabalho individual, os professores afirmam também recorrerem a trabalho em pares ou em pequenos grupos. Em alguns ninhos o tipo de interação em sala de aula foi, por vezes, limitado pelo reduzido número de alunos em sala, trabalhando-se, maioritariamente, em pares.

Em suma, as alterações organizacionais introduzidas pelo projeto ao nível da distribuição dos alunos por turma não parecem corresponder a alterações visíveis ao nível da organização do espaço e do tempo de instrução, mantendo-se, tendencialmente, as rotinas típicas do modelo didático mais tradicional.

c) Estratégias de ensino-aprendizagem / atividades

Quando questionámos os alunos sobre a forma de ensinar dos professores nos ninhos e na turma-mãe, estes centram as diferenças, principalmente, ao nível da *explicação da matéria* e do *esclarecimento de dúvidas*. Os alunos consideram que nos ninhos se explica mais vezes a matéria e se esclarecem melhor as dúvidas:

“...[Nos ninhos] a setôra acha... acha quem está com dúvidas, mesmo, e pergunta algumas coisas.” (CA8)

“Eu acho que na turma mãe só explicam duas vezes e é teste, nos ninhos estão sempre a explicar.” (CA2)

“Os ninhos é mesmo para as dúvidas.” (CA6)

No entanto, há quem refira que na turma mãe as explicações são “mais completas”, o que indicia a noção de que os conteúdos são mais aprofundados na turma de origem:

“Na turma mãe explica-se o mesmo mas é melhor do que nos ninhos. É mais completo.” (CA3)

Esta perceção do aluno vai de encontro ao discurso dos professores que, como já referimos, afirmam também que os conteúdos são menos aprofundados nos ninhos.

As observações realizadas no terreno a aulas nos ninhos e nas turmas-mãe permitiram-nos comparar os modos de trabalho observados, tendo a sua incidência sido expressa em termos percentuais. Como podemos verificar nos gráficos 1 e 2, a categoria de trabalho⁸¹ predominante em ambos os casos consiste na “Exposição/explicação pelo

⁸¹ Tal como mencionamos na segunda parte desta dissertação, no capítulo relativo à metodologia, a designação “categoria de trabalho” é aqui utilizada para nos referirmos ao modo global de organização do trabalho nas várias sequências pedagógicas observadas, consistindo estas categorias nos tipos de trabalho que constam do instrumento de categorização de práticas (Roldão, 2012) que utilizámos no tratamento dos dados das observações (cf. Anexo 10). Manteremos a mesma designação na análise dos dados das observações nos três projetos em estudo.

professor com contributos dos alunos”. No entanto, enquanto que nas turmas-mãe a percentagem desta categoria é de 31,6, nos ninhos sobe para 58%, o que indicia um estilo de aula mais centrado no professor. Podemos dizer que, em ambos os casos, o trabalho pedagógico se encontra fortemente centrado na figura do professor (predominância da exposição/explicação pelo professor, com ou sem contributos dos alunos). Nas turmas mãe, se somarmos a percentagem de atividades que cabem nas categorias relativas à exposição/explicação pelo professor obtemos um total de 50%. Esta percentagem sobe para 78% no caso dos ninhos.

É ainda de notar que a percentagem relativa à categoria de atividades realizadas pelos alunos em grande grupo ou pequeno grupo passa de 21,1% nas turmas-mãe para apenas 4% nos ninhos. Este dado sugere a existência de um menor leque de interações entre pares neste último caso, o que pode consistir numa maior pobreza ao nível da criação de oportunidades de aprendizagem para estes alunos.

Gráfico 1: Projeto Fénix - Categorias de trabalho observadas (Turmas-mãe)

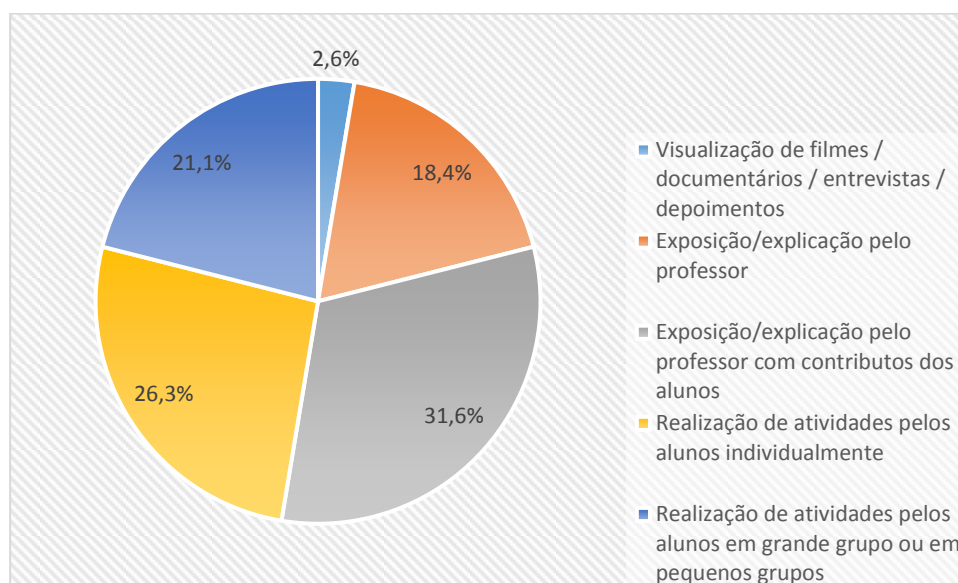
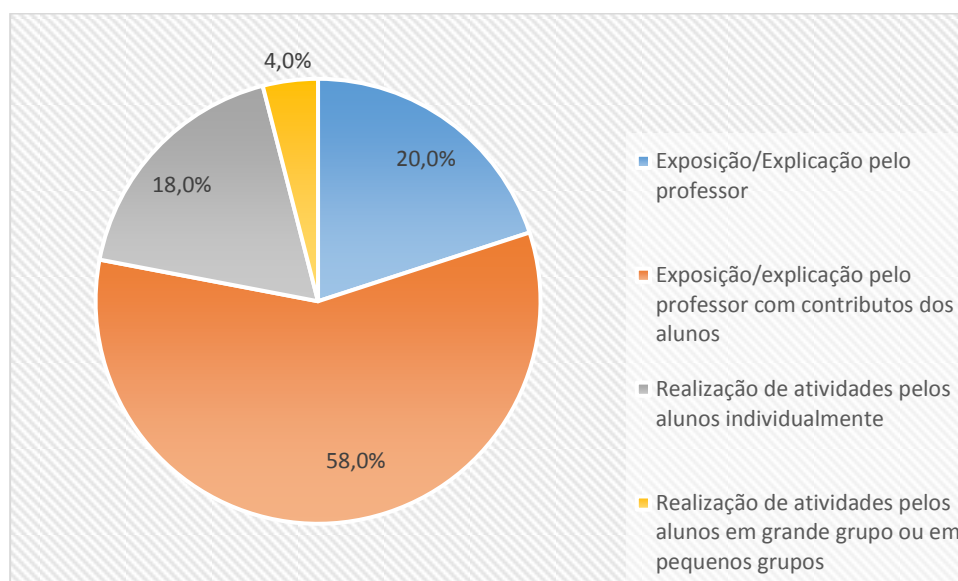


Gráfico 2: Projeto Fénix - Categorias de trabalho observadas (Ninhos)



Estes dados, embora tenham de ser lidos com a cautela inerente ao facto da escassez da observação, indiciam uma *pobreza estratégica* do trabalho nos ninhos, o que não deixa de ser paradoxal, dada a redução do número de alunos permitir, em teoria, uma muito maior diversificação de modos de organização do trabalho pedagógico.

Este facto poderá ser imputado à força do modelo didático mais tradicional? À representação docente de que o problema destes alunos se resolve com mais tempo de exposição, cuidando dos conteúdos-chave? À admissão implícita de que *estes* alunos não precisam da mesma diversidade?

Questões para as quais não temos ainda resposta, embora arrisquemos a hipótese da pertinência da pergunta dois, que nos parece congruente com os dados infra.

Quanto às atividades realizadas nos ninhos e na turma-mãe, os alunos não apontam grandes diferenças, destacando-se, no geral, aquilo a que designam por “dar matéria” e a realização de exercícios/fichas de trabalho em ambas as situações:

“Umás vezes damos matéria e depois fazemos coisas para ver se aprendemos a matéria. Outras vezes é aula livre, de inglês, ou assim...” (CA1)

“Vamos ao caderno de atividades, vamos por exemplo ao livro e outras vezes fazemos exercícios no quadro.” (CA8)

“É dar matéria, depois explicam, fazemos exercícios, corrigimos... depois passado algum tempo de darmos a matéria damos um *power point* ou assim.” (CA6)

“Técnicas para usar cálculos.” (CA8)

“É só fichas.” (CA6)

“Às vezes a escola virtual.” (CA7)

“Nós dávamos a matéria toda e depois nas terças-feiras dávamos sempre uma questão aula.” (CA4)

“Fazemos os TPCs, corrigimos...” (CA3)

Contudo, há alunos que afirmam fazer mais atividades nos ninhos, referindo-se também a introdução de elementos de cariz mais lúdico nestas aulas:

“Nos ninhos damos a matéria e fazemos um jogo.” (CA3)

“Nos ninhos fazemos mais coisas e há mais atividades....” (CA8)

Quando questionámos os professores quanto às estratégias de ensino/aprendizagem mobilizadas nos ninhos, estes afirmaram que se trata de “um ensino diferente”, essencialmente por ser “mais individualizado” e por permitir numa monitorização mais imediata das aprendizagens dos alunos:

“Tivemos sempre essa preocupação, que fosse um ensino diferente porque era um ensino mais individualizado” (CP1)

“...mais fichas informativas, se calhar usar uma linguagem mais simples, este ano. Mas permite realmente um apoio individualizado. Estar a explicar porque não está certo... estar a explicar individualmente é sempre mais positivo.” (CP5)

“... relativamente a matemática, fazíamos muitas questões aula, não é? No fundo para testar se eles tinham aprendido e logo, era logo corrigido. Era logo na outra aula e logo dizíamos o que eles precisavam de melhorar e o que não, e dava a possibilidade de efetuar nova questão aula sobre aquele assunto para poderem ver se podiam ou não ultrapassar a dificuldade. Isso até os ajuda muito. Porque eles não podem ver muito assim a longo prazo...” (CP8)

Alguns professores referem ainda que o facto do projeto Fénix proporcionar aos professores a possibilidade de trabalharem com grupos de alunos mais pequenos faz com que seja possível trabalhar outros domínios, como sendo o do desenvolvimento da criatividade e dos talentos dos alunos:

“Nos ninhos quando abordamos no ano passado lengalengas, adivinhas, eles tinham que dar uma continuação...e trava línguas, e eles faziam coisas muito interessantes. Rimas...” (CP5)

“Retirando alguns alunos mesmo da turma mãe, os que ficam também permite muitas vezes trabalhar outros domínios, não é? E portanto apresentarem às vezes aspetos e soluções para determinado tipo de situação, e um determinado tipo de interpretação... que, eh... se calhar numa turma de vinte e sete seria muito mais complicado, não é? (CP3)

Admitindo que este tipo de trabalho com vista ao desenvolvimento da criatividade e dos talentos dos alunos possa ocorrer, não há indícios de que tal suceda de forma

sistemática. Por um lado, não foi possível observar este tipo de situação em sala de aula e, por outro, quando questionámos os alunos sobre a possibilidade de serem criativos e mostrarem os seus talentos, estes referiram apenas a realização daquilo a que podemos chamar de atividades livres, mas que não parecem ter a intencionalidade pedagógica de desenvolver a sua criatividade:

“Às vezes com a setôra nós colocamos atividades que... podemos fazer o que quisermos... sentados” (CA3).

“Com a professora que eu tive também, nós ao fim de cada período, por exemplo, foi em Inglês, deixaram-nos usar os computadores” (CA8).

“Nós demos a história do Peter Pan e a professora disse para fazermos qualquer coisa sobre a história e eu fiz um livro a contar a história” (CA5).

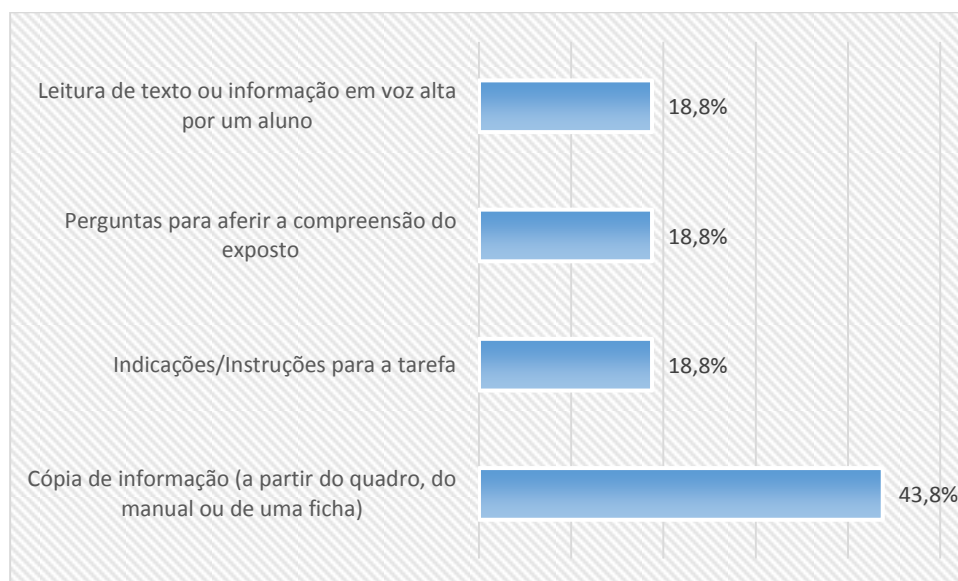
“Escreve uma história e depois desenha... nós também podemos fazer” (CA6).

A partir das observações de aulas foi também possível inventariar o tipo de trabalho⁸² observado nos ninhos e nas turmas-mãe.

Tendo sido registados 22 tipos de trabalho diferentes nas 7 aulas assistidas nas turmas-mãe, optámos por fazer representar no gráfico 3 apenas os que reuniram 3 ou mais registos de ocorrência. Foram identificados 4 tipos de trabalho nestas condições, sendo que o que reúne uma percentagem maior de frequência (43,8%) é a “cópia de informação (a partir do quadro, do manual ou de uma ficha)”. Seguem-se, com igual percentagem de frequência (18,8%), a “leitura de um texto ou informação em voz alta por um aluno”, a realização de “perguntas para aferir a compreensão do exposto” e “indicações/instruções para a tarefa” por parte dos professores (cf. gráfico 3).

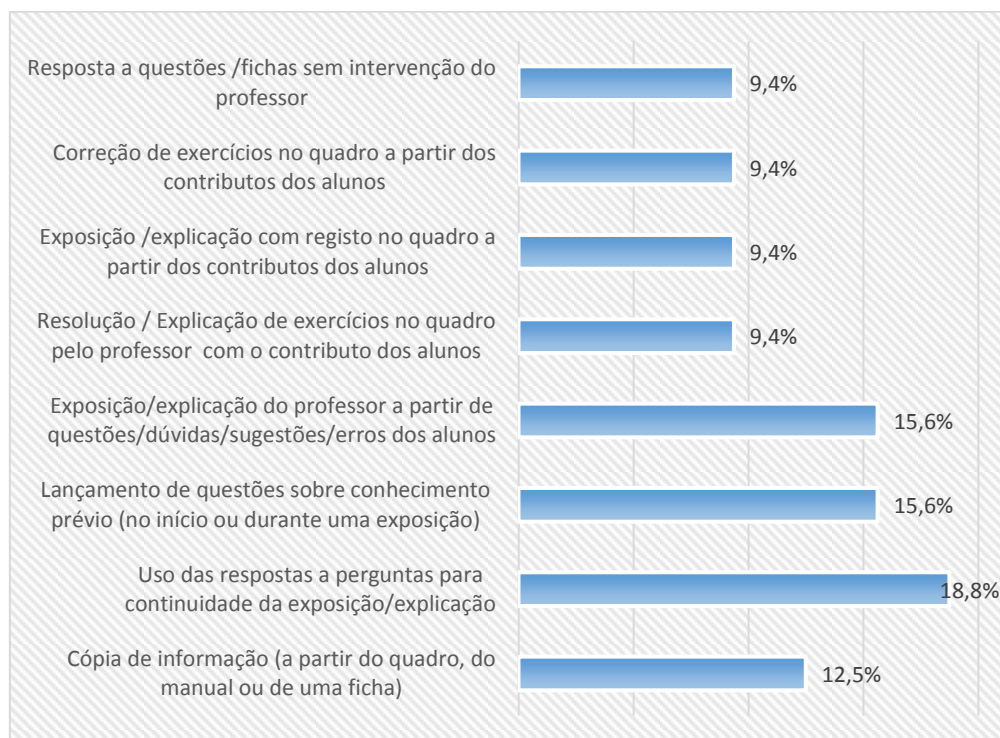
⁸² Tal como referimos na segunda parte desta dissertação, no capítulo relativo à metodologia, utilizámos a designação “tipo de trabalho” para nos referirmos à operacionalização das categorias de trabalho encontradas. Os tipos de trabalho identificados correspondem à coluna da operacionalização do instrumento de categorização de práticas utilizado. (cf. Anexo 10). Manteremos a mesma designação na análise dos dados das observações nos três projetos em estudo.

Gráfico 3: Projeto Fénix - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Turmas-mãe)



No caso dos ninhos, observou-se uma maior diversidade de tipos de trabalho com mais de 3 registos de ocorrência. Num total de 25 tipos de trabalho identificados, destacam-se oito mais frequentes, como se pode ver no gráfico 4.

Gráfico 4: Projeto Fénix - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Ninhos)



Destes 8 tipos de trabalho destaca-se com 18,8% o “uso das respostas a perguntas para continuidade da exposição/explicação” dos professores, que se enquadra na categoria de “exposição/explicação pelo professor com o contributo dos alunos”. Seguem-se, ainda dentro desta categoria, a “exposição/explicação do professor a partir de questões / dúvidas / sugestões ou erros dos alunos” e o “lançamento de questões sobre conhecimento prévio (no início ou durante uma exposição)”, ambas com 15,6% de frequência no conjunto dos tipos de trabalho apresentados no gráfico.

Mais uma vez alertamos para a necessidade de lermos estes dados com a cautela inerente à escassez das observações realizadas. Feita esta salvaguarda, os dados parecem indiciar uma excessiva centração do trabalho pedagógico na figura do professor, tanto nas turmas-mãe como nos ninhos, se bem que com maior ênfase nos últimos (78% do trabalho pedagógico observado). Contudo, apesar de se registar uma maior pobreza ao nível das categorias de trabalho observadas nos ninhos, nestes grupos parece existir uma maior diversidade de tarefas do que nas turmas-mãe. Isto pode significar que nos ninhos os professores tendem a ser mais diretivos do que nas turmas-mãe, mas talvez o número de alunos mais reduzido lhes permita uma maior diversificação de tarefas.

Importará, ainda, tentar interpretar estes dados de uma forma mais global, centrando-nos no modo de trabalho pedagógico prevalecente. Tanto o discurso dos alunos e dos professores como as observações realizadas não nos permitem identificar diferenças significativas ao nível do modo de trabalho pedagógico nem entre turmas-mãe e ninhos, nem entre o modelo didático Fénix e o modelo didático mais tradicional. O modelo Fénix altera a unidade básica do ensino, que deixa de ser considerada *a turma* enquanto conjunto de alunos fixo e imutável ao longo de todo um ano letivo, mas as práticas pedagógicas em sala de aula (organização do tempo e do espaço, estratégias de ensino, tarefas pedagógicas) parecem ainda muito coladas ao modelo didático que tem vindo a caracterizar a escola de massas. De facto, os dados que obtivemos parecem apontar para um modo de trabalho pedagógico tendencialmente de tipo transmissivo, de orientação normativa (Lesne, 1984), essencialmente centrado na figura do professor.

Esta situação parece indiciar que não basta criar as oportunidades e as condições para a mudança das práticas pedagógicas para que essa mudança se verifique. É necessário também mudar mentalidades, quebrar com as “rotinas paralisantes” que nos impedem de “descobrir novos horizontes” (Alves, 2011), encontrar as potencialidades de uma ação refletida. Mas para tal, será importante criar verdadeiras “comunidades de

aprendizagem profissional” (Bolívar, 2012; Hopkins, 2008; Sergiovanni 2004b; Lambert, 2003) que criem as condições para mudanças efetivas e sustentadas com efeitos diretos nas práticas em sala de aula, para que não se caia novamente no jogo das *mudanças* que geram poucas *diferenças* (Barroso, 2001).

Neste processo de desenvolvimento de uma cultura profissional orientada para a aprendizagem e para a melhoria contínua afigura-se como essencial a existência de uma liderança forte e centrada também na aprendizagem (Hallinger, 2011; Bolívar, 2012) promovendo-se mecanismos sistemáticos de reflexão sobre a prática. As reuniões semanais entre professores Fénix que foram instituídas com o projeto constituíram-se enquanto momentos importantes de reflexão e monitorização das práticas. Contudo, esta monitorização continua a ser feita de forma indireta, com impactos aparentemente reduzidos nas formas de *fazer aprender*, pelo que talvez fosse aconselhável aumentar as oportunidades de realização de verdadeiro trabalho colaborativo entre professores, instituindo-se dinâmicas de supervisão interpares que permitam um verdadeiro desenvolvimento profissional e organizacional.

d) Clima de aprendizagem

O projeto Fénix é percecionado pelos professores como tendo contribuído para uma melhoria significativa do clima de aprendizagem nas Turmas Fénix. De acordo com os professores, os alunos destas turmas tiveram uma evolução muito grande ao nível do comportamento decorrente, em parte, do apoio mais individualizado que é possível prestar-lhes em sala de aula, dado haver menos alunos por sala. Existe ainda a perceção de que o projeto contribuiu para travar um processo de declínio escolar destes alunos:

“O facto é, eles muitas vezes também não se portavam bem porque não estavam a perceber, não sabiam no fundo o que é que estavam ali a aprender, para que é que serve aquilo. [...] A partir de que há um apoio muito mais individualizado, em que há um professor para menos alunos, tanto no ninho como na turma mãe, isso acaba por dissipar um pouco os problemas de comportamento.” (CP8)

“Eu pessoalmente posso dizer que houve uma evolução enorme a nível de comportamento, entre o ano passado para este ano.” (CP6)

“E se não houvesse este projeto estes miúdos não iam evoluir positivamente, iam evoluir era... ainda iam ficar piores. [...] E de facto estes alunos ano passado eram...absolutamente impossíveis.” (CP6)

A questão das expectativas e do efeito de Pigmalião assumem no projeto uma grande centralidade. Partir do pressuposto de que todos podem aprender mais é meio caminho

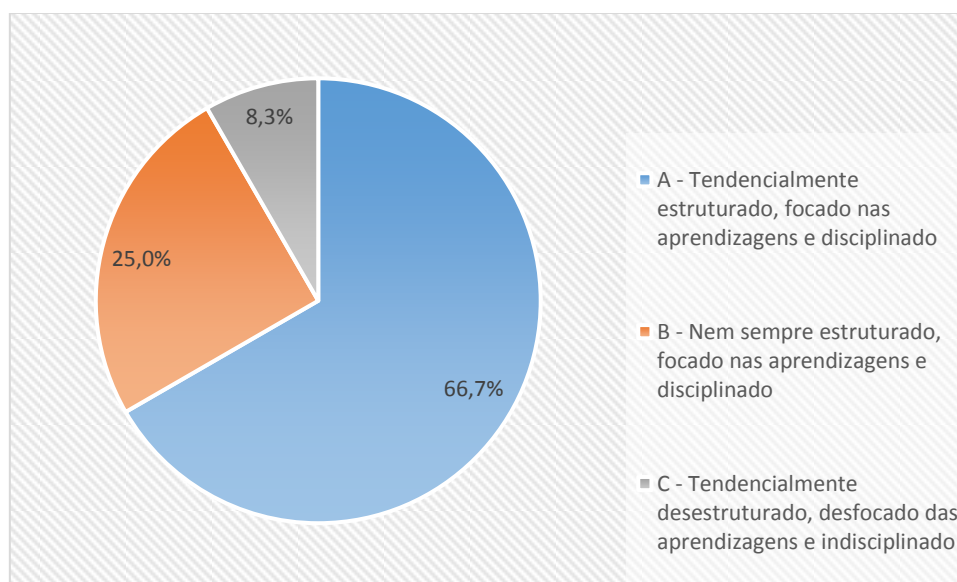
andado para isso acontecer (Cf. Rosenthal & Jacobson, 1968). E isto é válido para alunos e professores.

As observações realizadas nas turmas Fénix foram também alvo de uma apreciação global do clima de sala de aula, tendo sido categorizadas da seguinte forma:

- A – Clima de sala de aula tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado
- B – Clima de sala de aula nem sempre estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado
- C – Clima de sala de aula tendencialmente desestruturado, desfocado das aprendizagens e indisciplinado

A categorização do total das 12 aulas observadas (nosinhos e nas turmas-mãe) no âmbito deste projeto permite traçar um cenário que vai de encontro ao discurso dos professores entrevistados. 66,7% das aulas observadas decorreram num clima propício às aprendizagens, tal como revela o gráfico 5.

Gráfico 5: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (turmas-mãe e ninhos)



Um dos professores refere que o facto de haver um clima de sala de aula *diferente* nas turmas Fénix acaba por influenciar a atitude do aluno, que se mostra mais recetivo à ação do professor:

“...o aluno tanto na turma mãe como nosinhos percebe que o ambiente é diferente e se calhar coloca-se de maneira diferente de modo a que o professor chegue até ele...” (CP2)

Se analisarmos o clima de sala de aula nos ninhos e nas turmas-mãe em separado, os dados das observações apontam para a existência de um melhor clima de sala de aula nos ninhos, conforme podemos ver nos gráficos 6 e 7.

Gráfico 6: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (Ninhos)

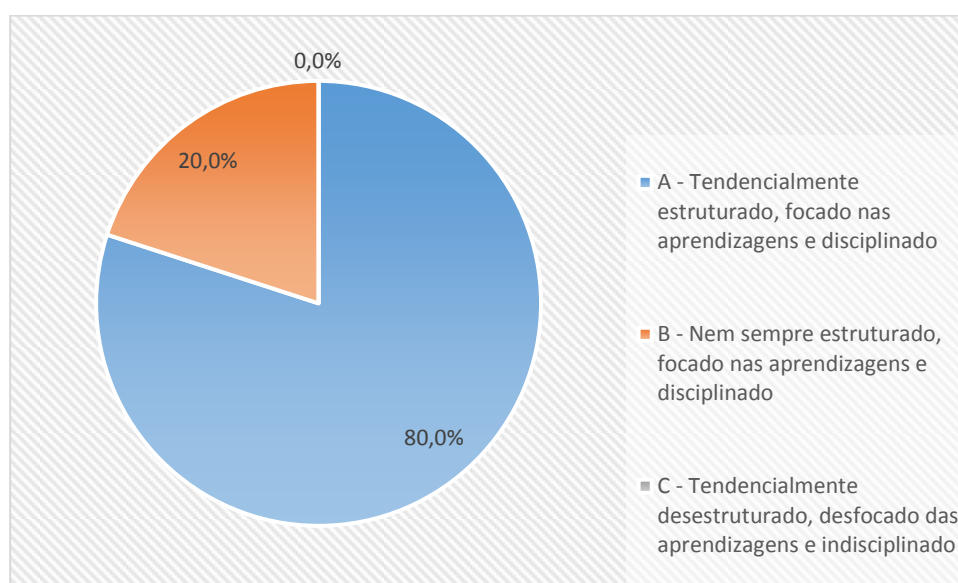
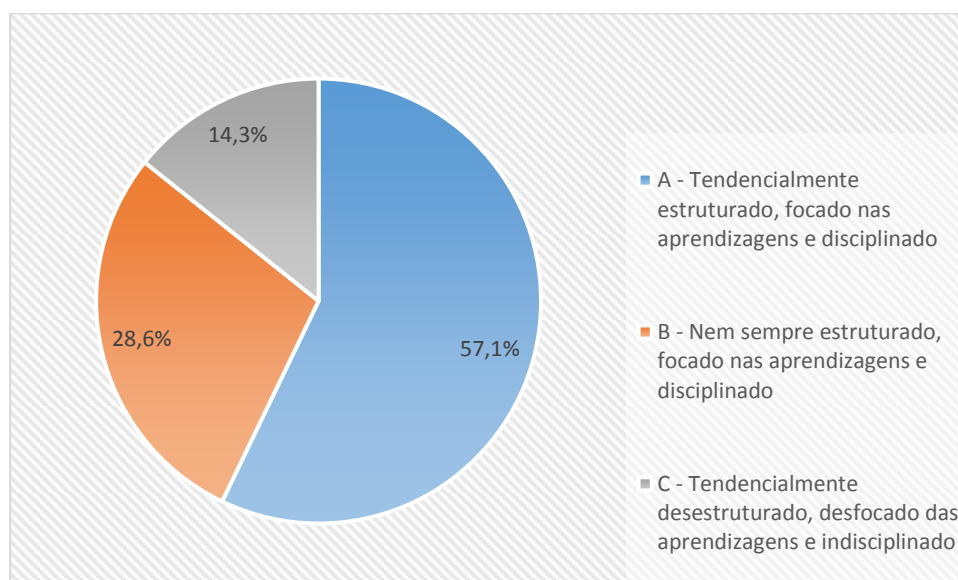


Gráfico 7: Projeto Fénix - Clima de sala de aula (Turmas-mãe)



À partida, o facto de haver menos alunos em sala nos ninhos faz com que seja mais fácil para o professor gerir eventuais situações de indisciplina e implicar os alunos nas tarefas a realizar, o que explicaria estes resultados. Porém, os testemunhos dos alunos vão

numa direção não totalmente concordante com o discurso dos professores e com os dados das observações. Por um lado, há o reconhecimento de que o comportamento na turma mãe melhorou, devido ao facto de haver menos pessoas na turma.

“E: (...) Os meninos que não estão nos ninhos acham que este projeto Fénix também é bom para os alunos que não estão nos ninhos?”

CA5: É. Porque tira os elementos perturbadores da aula e torna a aula mais calma. Quando são poucas pessoas a professora já pode explicar mais rápido.”

Por outro, afirma-se que em alguns ninhos existem situações recorrentes de indisciplina:

“Eu acho que na turma mãe como tem menos pessoas está tudo mais calmo, mas os outros que vão para os ninhos desestabilizam a turma toda.” (CA5)

“...às vezes há uns que começam a bater na mesa e a fazer barulho, é quase todos.” (CA8)

“...há muitas faltas de respeito e muito mau comportamento.” (CA3)

“... uma colega minha que agora está lá [nos ninhos], que esteve no de Português, disse que sempre que chegava lá ficava com uma dor de cabeça, que ninguém se porta bem” (CA4)

Partindo das afirmações acima transcritas é possível depreender que os alunos que são retirados das turmas-mãe (os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem) são também os que mais desestabilizam as aulas. Assim sendo, nas turmas-mãe há uma melhoria do clima de sala de aula, mas os alunos perturbadores continuam a sê-lo mesmo nos ninhos.

É de notar, no entanto, que apesar de a maior parte das referências a situações de indisciplina se situar nos ninhos, também se mencionaram episódios de mau comportamento nas turmas mãe, associadas ao *cansaço* dos alunos:

“...há aquela parte em que os alunos já ficam cansados e depois começam a fazer palhaçadas e desestabilizam a aula.” (CA5)

Na interpretação destes dados será importante relembrar que as duas turmas Fénix foram constituídas com alunos que, na sua maioria, apresentavam dificuldades de aprendizagem associadas a comportamentos disruptivos em sala de aula. Será então compreensível que, mesmo tendo havido a melhoria de comportamento assinalada pelos professores, continuem a registar-se comportamentos menos adequados por parte de alguns alunos. A aparente contradição entre o discurso dos alunos e o dos professores pode explicar-se pela perspetiva mais abrangente e contextualizada dos últimos. Os professores poderão estar a fazer um julgamento mais baseado na evolução positiva que

foi possível registar ao nível do comportamento destes alunos, não obstante a existência ainda frequente de situações de indisciplina.

De qualquer forma, não podemos ignorar que os registos em torno do clima de sala de aula são particularmente relevantes, pois são um indicador poderoso da eficácia do ensino. A afirmação do aluno que liga o *cansaço* à indisciplina é um alerta para a necessidade de o professor conseguir criar um clima de sala de aula positivo, capaz de implicar os alunos nas tarefas a realizar. Como referem numerosos autores (MacBeath, 1999; Adelman & Taylor, 1997; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Marzano, 2005) para haver aprendizagem tem de haver um clima propício para trabalhar de forma concentrada. E para haver clima favorável tem de haver sentido no trabalho a realizar (Perrenoud, 1995), clareza de regras, diversidade de tarefas e projetos e uma relação pedagógica estimulante.

e) Relação Pedagógica

Os professores afirmam ter um tipo de relação pedagógica diferente com os alunos dosinhos. O facto de poderem trabalhar com grupos de alunos mais pequenos faz com que haja uma relação de maior proximidade e uma interação pedagógica muito mais individualizada, o que parece facilitar o desenvolvimento da autoestima nos alunos:

“Havia um grupinho que...conseguiram descobrir capacidades que nem... era difícil. Eles têm tendência para, pedindo qualquer coisa: ‘Ai não, não consigo fazer.’ Nem sequer... eu não aceito isso. Depois de lido e relido e pensado é que eu aceito que digas que não compreendes, agora...assim, não. E então afinal, aí até é fácil, e depois sentiram-se especiais, e depois mais mimados e era mesmo um ninho.” (CP5)

Esta relação de proximidade permitiu, na ótica dos professores, uma monitorização constante das dificuldades dos alunos, o que evitou o acumular de dúvidas, fazendo com que estivessem mais confiantes nas suas capacidades e, consequentemente, mais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem:

“Eu, eu...eu nunca...pronto, sabemos que são grupos que mantêm algumas dificuldades pedagógicas, isso já sabemos...não vamos dizer que não. Agora, eu nunca senti nas aulas...com este tipo de organização, que algum aluno se auto excluísse. E nós vemos muitas vezes em turmas em que não é possível este apoio...alguns alunos começam...eles próprios entendem...e é onde as dificuldades começam a acumular-se, eles próprios, até quase recusarem-se a trabalhar porque...e eu aqui nunca senti isso, senti algumas dificuldades mas sempre envolvidos no processo.” (CP1)

“Isso [o facto dos alunos nunca desistirem] talvez precisamente porque era possível com esta organização fazer um apoio muito mais individualizado e muito mais direccionado...” (CP1)

“Mas depois, há que ter...pronto, há que falar ao nível deles, há que, muitas vezes...quase sentar-se mesmo na mesma cadeira, chega para lá que vamos fazer isto aqui, passo a passo. E eles sentem assim...como se nós não fôssemos a professora, mais uma...alguém que está ali, até uma mãe.” (CP6)

A monitorização mais constante das aprendizagens é também referida pelos alunos:

“Todas as semanas vemos o que aprendemos ou não aprendemos, se podemos melhorar...” (CA3)

Os professores veem o seu papel nos ninhos passar muito pelo desenvolvimento da autoestima nos alunos:

“...é que para chegarmos a uma autonomia temos que passar por estas fases de criar no aluno autoestima, ver que ele é capaz, criar nele a ideia, desculpem o termo, que não é burro, que ele vem com essa ideia...” (CP6)

No entanto, essa necessidade que o professor sente de melhorar a autoestima dos alunos, pode, por vezes, desviar o foco das aprendizagens reais que estes realizam, podendo criar nos alunos a ilusão de saberem mais do que realmente sabem:

“Até porque eu, sou franca, eu nunca mandei muitos trabalhos de casa. Nunca. Porque eu não queria que eles percebessem que não percebiam. Preferia que eles ficassem com a imagem da aula, de que conseguiam.” (CP6)

Levanta-se aqui a questão da autonomia destes alunos, que retomaremos mais à frente. O testemunho acima transcrito aponta para alguns alunos serem capazes de realizar determinados exercícios com o estímulo do professor, mas não conseguirem fazê-lo em casa, sozinhos. Parece-nos, então, importante questionar se o tipo de relação pedagógica que se estabelece nos ninhos, de maior proximidade, não poderá estar, de algum modo, a inviabilizar a realização de aprendizagens efetivas, que permitam ao aluno mobilizar os conhecimentos adquiridos de forma autónoma e eficaz.

3. Coordenação do currículo

De acordo com o Diretor, a coordenação do currículo esteve a cargo dos coordenadores de grupo disciplinar e dos diretores de turma. Estes docentes foram escolhidos para integrar o projeto pela sua capacidade de motivação e envolvimento de alunos e professores.

“Nós procurámos encontrar os professores responsáveis dentro dos grupos disciplinares como aqueles professores que nós percebemos que... que eram os professores mais adequados para este projeto. Eh... os diretores de turma foram também aqueles que nós entendemos que eram os melhores...” (CD)

A formação dada a estes professores no que respeita a gestão curricular cingiu-se à formação proporcionada pela coordenação nacional do projeto e pela instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento científico do mesmo. No entanto, o Diretor considera que houve “muita formação” e valoriza também a oportunidade proporcionada por estes momentos para o intercâmbio com outras escolas, que se constitui também enquanto dinâmica de formação informal:

“As pessoas tiveram formação... formação dada pela... pela Fénix... E as pessoas tiveram... Nós fomos praticamente a quase todas as formações, praticamente a todas... Portanto, como houve muita formação, as pessoas estiveram, estiveram presentes e eh... e depois também eles... há um espaço próprio para interagirem com as outras escolas e portanto a esse nível as pessoas vão adquirindo formação.” (CD)

De acordo com o Diretor, a gestão local do currículo é feita predominantemente no conselho de turma, mas também nas reuniões quinzenais de grupo disciplinar e nas reuniões semanais dos professores Fénix, havendo uma “articulação entre os vários professores da mesma disciplina” (CD).

Os professores entrevistados destacam também a importância das reuniões semanais entre professores Fénix, que permitem uma gestão curricular mais articulada e concertada e ainda uma “monitorização sistemática do processo de ensino/aprendizagem” (CP6).

Apesar da articulação curricular que os professores afirmam realizar nas reuniões semanais, os dados apresentados relativamente aos conteúdos/competências trabalhados nosinhos e nas turmas-mãe deixam antever, como foi já referido, que na prática pode haver alguma desconexão entre os conteúdos que são abordados nos diferentes grupos, seguindo a teoria dos sistemas debilmente articulados (Weick, 1976, 2007, 2009).

A monitorização do currículo na sala de aula é feita apenas de forma indireta, tanto nas reuniões de conselho de turma, através da análise dos resultados dos alunos, como nas reuniões dos professores Fénix, nas quais se procede a uma aferição do trabalho que vai sendo realizado:

“...a monitorização... é feita através das equipas, não é? Através do grupo... do conselho de turma que naturalmente trabalha isso e afere os resultados... e afere os, os conteúdos que são trabalhados... E também através daquela reunião semanal da... da equipa. Portanto nas várias disciplinas, aferem naturalmente o trabalho que está a ser feito. Agora, monitorização dentro da sala de aula, ainda não.” (CD)

Existe a percepção, por parte do Diretor, de que os resultados da avaliação dos alunos influenciam as decisões curriculares:

“Também... eu julgo que as reuniões semanais, eh... julgo não, eh... é mesmo. Eh... as reuniões semanais também levam a que os professores façam ajustamentos no programa e ajustamentos no currículo...” (CD)

O Diretor refere ainda que quando os resultados escolares ficam abaixo das metas estabelecidas procura-se atribuir “um apoio acrescido para alunos que tenham dificuldade” (CD). Isto implica que, para além do trabalho nos Ninhos, possa haver “outro tipo de apoios, apoios em sala de estudo, apoios na biblioteca” (CD) ou o recurso a tutorias entre colegas.

Isto significa que a realidade pode aconselhar o recurso a outros dispositivos não previstos inicialmente no projeto Fénix. Mas também aconselha a rever o modelo didático em ação quer na turma mãe, quer nos ninhos, pois não se pode ignorar o seu poder na regulação das aprendizagens (Alves, 2010b).

No que se refere às aprendizagens realizadas nos ninhos e nas turmas-mãe, o Diretor afirma que “o objetivo dos ninhos é que os alunos, estando em grupo pequeno, consigam as aprendizagens do grupo grande” (CD). Sendo que “os professores do ninho e o professor do grande grupo, eles têm que trabalhar os conteúdos em simultâneo” (CD), a percepção do Diretor é a de que “Eles chegam ao final do ano com o mesmo programa” (CD) ⁸³. No entanto, como vimos no ponto 2.a) (Práticas Pedagógicas – Conteúdos / Competências), de acordo com os testemunhos de alunos e professores o grau de aprofundamento dos conteúdos não é o mesmo, o que sugere que as aprendizagens realizadas nos ninhos possam ser mais superficiais, podendo ocorrer, embora não sendo certo, a ativação de mais aprendizagem no âmbito da lógica de ciclo de estudos.

4. Supervisão e avaliação da instrução

O discurso do Diretor indica que não existem mecanismos de supervisão direta da instrução, pelo que a monitorização dos progressos dos alunos é feita com base na análise dos resultados escolares. No que respeita às turmas Fénix, apesar de haver uma maior atenção na verificação do cumprimento das metas contratualizadas com o Ministério da Educação e da Ciência, não existem dinâmicas de monitorização dos progressos dos alunos diferenciadas:

⁸³ Sobre a questão do *cumprir o programa* e dos níveis de exigências nos diferentes grupos ver supra.

“Nós temos uma monitorização, que é a monitorização de todos da escola e portanto monitorizamos os resultados escolares. Verificamos a este nível, destas turmas, temos uma atenção especial de verificar se os alunos estão ou não estão a cumprir aquelas metas que nós temos estabelecidas. São metas contratualizadas mas... a monitorização é a monitorização que fazemos a todas as outras turmas, ou seja, aparece-nos nos resultados do final do período, o resultado de todas as turmas e portanto... e nós aferimos o resultado igualmente. E portanto... e mesmo na avaliação que fazemos dos resultados escolares, portanto... é uma... integramos estas turmas no âmbito das outras. Referimos que são turmas Fénix... temos uma atenção especial de forma a cumprir aquilo que está contratualizado. Mas a monitorização é igual às outras.” (CD)

Não foram previstos mecanismos formais de audição/escuta dos alunos, que permitam compreender o seu posicionamento face ao projeto e aos seus impactos. Contudo, o Diretor pensa que essa auscultação dos alunos foi sendo feita, de forma informal, pelos Diretores de Turma: “não fizemos nenhum inquérito, não fizemos nenhuma audição, naturalmente os diretores de turma terão feito...” (CD)

Esta visão do diretor revela o lugar donde olha uma realidade que é conformada pelas teses neoinstitucionais: os professores *naturalmente* ensinam, os alunos *naturalmente* aprendem, os diretores de turma *naturalmente* dirigem a equipa educativa, coordenam o currículo, estabelecem a relação escola-família, pois é assim que a instituição tem de funcionar aos olhos do sistema e da opinião pública (Cf. Alves, 1999; Brunsson, 2006; Sá, 2010). Este discurso é um exemplo da cultura altamente institucionalizada na qual se desenvolvem as organizações escolares, caracterizada pela ‘lógica da confiança’ de que nos fala Alves (1999) (Cf. Capítulo 4.1) que contribui para a manutenção da relativa opacidade de que se reveste o trabalho realizado pelos diversos elementos da escola.

5. Promoção do desenvolvimento profissional

O Projeto Fénix é percecionado pelo Diretor e pelos professores como tendo contribuído para a promoção do desenvolvimento profissional. Tal facto deve-se, essencialmente, às dinâmicas de formação que foram concebidas para os docentes envolvidos no projeto e à criação de condições para o trabalho colaborativo entre professores.

No que respeita à formação, esta é vista pela direção como promotora de alterações ao nível do modelo pedagógico adotado, tendo contribuído para uma *forma de trabalhar diferente* por parte dos professores:

“Também a questão do... da formação julgo que teve aqui um contributo importante... não é? A este nível [da alteração do modelo pedagógico] e

portanto... ou seja, eu acho que este projeto trouxe uma mais-valia a esse nível... trabalha-se de forma diferente.” (CD)

Também os professores valorizam bastante as ações de formação organizadas tanto pela coordenação nacional, como pela instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento científico do projeto. São apontados impactos nas práticas dos professores, decorrentes da formação realizada no âmbito do projeto:

“Relativamente à formação foi muito boa, muito virada para a prática, tudo... novos materiais, novas formas de implementar na sala de aulas...” (CP8)

“E penso que estes tipos de formação numa escola e as formações que vão sendo feitas, que têm consequências quer nestas turmas quer nas outras. E vão-se estabelecendo dinâmicas...é um movimento que pode criar ondas para cada um dos espaços em que cada um de nós vai estando.” (CP3)

Quanto à criação de condições para o trabalho colaborativo entre docentes, o Diretor afirma que o projeto Fénix veio reforçar dinâmicas já existentes na Escola 1 este nível, como sendo as reuniões quinzenais de grupo disciplinar e as reuniões no âmbito dos CEF:

“Nós já temos, como eu lhe disse, uma hora, eh... 90 minutos quinzenalmente para o trabalho colaborativo entre os professores e portanto este projeto acabou por o reforçar também porque há um trabalho... Também já o tínhamos ao nível dos cursos CEF, onde tínhamos também uma hora de reunião do conselho de turma semanalmente, mas este projeto reforçou ainda mais.” (CD)

Contudo, apesar de haver dinâmicas pré-existentes com vista a criação de condições para o trabalho colaborativo entre docentes, os professores das turmas Fénix valorizam o tempo de encontro semanal alocado aos professores no âmbito do projeto. Na ótica dos entrevistados, estas reuniões proporcionaram o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e que teve impactos positivos nas suas práticas pedagógicas:

“...trabalhávamos efetivamente em grupo e tínhamos tempo no horário para essa reunião, embora não fosse muito longa mas pelo menos criou-se um encontro regular, semanal. E depois era o...o falar sobre os alunos. Quer dizer, não ser apenas o professor que tem a sua opinião sobre a turma, mas ter interlocutores que com ele regularmente analisam, ponderam e veem, mesmo até às vezes professores de outras disciplinas, porque havia maior preocupação com estas turmas, isso permitia perceber muitas vezes o que se está a passar com determinado aluno, está mais irritado...” (CP3)

“...acho que o trabalho de grupo, pensar fichas, os resultados que isso tinha, acho que foi uma das grandes aquisições de carácter pedagógico porque uma pessoa vai crescendo em conjunto, não é? Com os diferentes percursos...” (CP3)

O trabalho em equipa que foi sendo realizado no âmbito do projeto permitiu romper com o isolamento sentido por alguns professores e constituiu-se como um estímulo à procura conjunta de soluções alternativas para problemas comuns:

“E ao mesmo tempo o estímulo, não é? Ao partilhar, há um sentimento de “há outros caminhos possíveis” ...interajuda, não é? No sentido de, é possível ir mais longe, é possível fazer de outra forma. É possível se calhar testar de outra maneira. E portanto é sempre um desafio para não esmorecer, porque a relação individualizada com uma turma com alguma sintomatologia de problemas, se não é partilhada, se é vivida de uma forma muito isolada, eu acho que rompe com algum nível de serenidade que é preciso nestas coisas, não é? E portanto saber que há outros que têm dificuldades comuns não é um descanso, mas ao mesmo tempo permite-nos tentar encontrar estratégias. E tentar ultrapassar isso não é?” (CP3)

Não obstante esta valorização e reconhecimento, algumas práticas observadas em contexto de sala de aula revelam escasso impacto da formação em novas formas de organizar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, enunciando-se a hipótese da formação ter servido, em primeira instância, para levar a repensar o papel da escola, dos professores e dos alunos na promoção das aprendizagens. Este impacto, se existiu, não é, contudo, de menor valia. De facto, só mudando o modo de ver os papéis e responsabilidades, só mudando as representações é que será possível ambicionar uma mudança de práticas.

6. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados

De acordo com o Diretor, não existem mecanismos formais de monitorização interna do projeto. A monitorização é feita, essencialmente, através da resposta aos inquéritos enviados à escola pela Direção-geral da Educação. A nível interno é apenas feita uma auscultação informal sobre o decurso do projeto:

“...mecanismos, portanto os mecanismos que temos é os mecanismos da monitorização dos resultados escolares e da escola e portanto, os mecanismos internos... a não ser alguns inquéritos que nos são feitos e portanto de forma a... a darmos o feedback do que tem acontecido...” (CD)

“...internamente, eh... mecanismos, portanto... os mecanismos são mais informais, que vamos recolhendo, portanto vamos procurando saber como é que está a funcionar mas, eh... registos não, portanto temos o registo do que temos, eh... igual para todos...” (CD)

A monitorização do projeto é associada à monitorização de resultados escolares feita para todas as turmas da escola, que tem lugar, formalmente, nas reuniões de conselho de turma:

“...não é bem no final de cada período mas, tem também o período intermédio, portanto as reuniões intercalares e depois também no final do período...” (CD)

Quanto à comunicação dos resultados do projeto, mais uma vez o discurso do diretor vai no sentido da comunicação dos resultados escolares e não dos resultados do projeto a um nível mais amplo. Assim sendo, é feita referência à comunicação dos resultados escolares aos pais nas reuniões com os diretores de turma no final de cada período letivo e aos professores das turmas Fénix, nos conselhos de turma. Não há qualquer referência a outras formas de comunicação dos resultados do projeto à comunidade escolar.

“...nós comunicamos portanto, eh... quando temos as reuniões intercalares e as reuniões finais, temos sempre reuniões com os pais [...] de forma a informá-los dos resultados que os alunos tiveram. E portanto, e depois temos aquelas, aquelas reuniões individuais, que os diretores de turma têm com os pais e portanto... mas nestas reuniões, são reuniões formais para o grande grupo, para o grupo de pais daquela turma.” (CD)

“[A comunicação de resultados aos professores] é sempre no conselho... no conselho de turma, no conselho de turma.” (CD)

No discurso dos professores, contudo, é visível uma preocupação com a comunicação dos resultados do projeto aos pais e encarregados de educação, que vai para além da mera comunicação dos resultados escolares. Houve o cuidado, por parte dos Diretores de Turma, de demonstrar aos pais os progressos que foram sendo realizados pelos seus filhos. Nesse sentido, todos os períodos as diretoras de turma recolheram imagens da realização de diferentes atividades em sala de aula e gravaram um CD com essas imagens, que foi visionado pelos pais nas reuniões de final de período.

O projeto é percecionado pelos professores como tendo contribuído para uma melhoria significativa das relações escola/família, permitindo aos pais conhecerem melhor as capacidades dos seus filhos e participarem mais ativamente na construção das suas aprendizagens:

“Estávamos integrados numa escola que tinha os seus próprios objetivos e atividades. Mas aqui eu acho que houve mais... muito mais cuidado, até por parte dos diretores de turma, com os encarregados de educação. Isso eu não tenho qualquer dúvida. Por exemplo, sempre que havia momentos de reunião de... avaliação intercalar, eles eram sempre chamados. Para além de termos feito um trabalho com os alunos para eles tomarem conhecimento da situação deles, os pais também tomavam conhecimento. E sobretudo aqueles alunos que estavam...bem, numa situação muito...muito desfavorável... Sobretudo esses, os pais tomaram conhecimento e comprometeram-se também em levar a cabo...um conjunto de objetivos, no fundo, e compromissos para poderem superar os problemas.” (CP8)

“Foi o envolvimento dos pais e dizer-lhes assim, os vossos filhos são capazes. Porque às vezes com estes pais, com as dificuldades que têm os alunos, às vezes nem os pais acreditam muito neles. [...] Eu acho que às vezes pequenas

coisas, mostrar-lhes o que eles faziam nas aulas, pequenas... Eu acho que até os pais acreditaram mais que eles eram capazes.” (CP1)

“Mas o facto...e depois notou-se que no início, nas primeiras reuniões eles vinham, é verdade. Não vinham todos. Mas depois sempre que vinham levantar o registo de avaliação eles queriam ver o CD. E eu tinha que entregar. E agora praticamente todos à exceção daqueles dois meninos que nós ainda não sabemos, não sabíamos ao certo se eles iam passar ou não... [...] Todos eles vieram. E ainda trouxeram gente de fora.” (CP8)

“Eu acho que neste tipo de projetos é muito importante o papel do diretor de turma, na capacidade que tem de mobilização da turma e no envolvimento do encarregado de educação. Está subjacente essa necessidade. E sem esse papel muito ativo que existiu muito provavelmente não teríamos tido estes resultados.” (CP3)

Mais uma vez se reconhece a centralidade do papel das estruturas ligadas à coordenação das aprendizagens dos alunos e a mais valia da implicação dos pais no processo de escolarização (Silva, 2010; Sá, 2004)

7. O papel da coordenação nacional do projeto e da instituição de ensino superior

Quando se faz referência ao papel da coordenação nacional e da instituição de ensino superior no desenvolvimento do projeto há uma identificação imediata desse papel com a formação de docentes. Os professores reconhecem a importância do apoio dado por ambas as estruturas ao nível da formação dos professores envolvidos no projeto. Destacam-se as reuniões de trabalho, os seminários e os cursos de formação realizados, pela sua pertinência, carácter prático, aplicabilidade e adequabilidade. É ainda valorizado o facto destes momentos de formação se constituírem como oportunidades de reflexão conjunta e de interação com professores de outras escolas.

“Eu acho que foi importante, não foi só, eu ia dizer isto, mesmo nas reuniões, as reuniões promovidas entre a área educativa e a Universidade Católica, as reuniões foram importantíssimas. Até porque falar com outros colegas é sempre importante. A formação também foi, mais ainda. E a nível inclusivamente de direções de turma.” (CP1)

“...a sensação que eu tenho é que a formação que foi feita era essencialmente muito a partir da prática. Era muito voltada, digamos, para a necessidade...” (CP3)

“Eu fui a muitos encontros, a muitos seminários, e falou-se em todos de uma forma muito concreta, muito objetiva. Eram muito de acordo com as dificuldades que às vezes sentíamos na escola...todos falávamos a mesma linguagem quer dizer, não era um discurso muito elaborado mas era muito concreto. Em todos os encontros em que eu estive foi assim e de certeza que a formação também foi isso, muito objetiva.” (CP1)

“Relativamente à formação foi muito boa, muito virada para a prática, tudo...novos materiais, novas formas de implementar na sala de aulas...” (CP8)

“...eu penso que aquela formação que houve de *coaching*...eu percebi que há coisas que são...nas nossas ligações com os alunos, também são afetivas. Também são, por um lado de sermos capazes de renascer e voltar um pouco àquela idade.” (CP3)

Também a direção destaca a importância da universidade nas aprendizagens que proporcionou aos professores e na promoção de momentos de interação entre escolas da rede Fénix. A relação com a universidade é considerada imprescindível ao bom desenvolvimento do projeto⁸⁴:

“...quer na formação, quer no apoio que vão dando e portanto é... foi uma relação imprescindível. Sem isso era muito difícil ir trabalhando este projeto. Porque permitiu que houvesse aqui um... uma interação com outras escolas. Permitiu que houvesse aqui uma aprendizagem dos professores, permitiu que as pessoas percebessem outras formas de trabalhar, eh... outras aprendizagens e portanto, naturalmente a ação da Universidade aqui foi extremamente importante.” (CD)

Relativamente ao papel da coordenação nacional do projeto, o diretor salienta a relação positiva de proximidade e acompanhamento sistemático que foi possível estabelecer:

“...há aqui uma... uma relação de proximidade muito grande. Há aqui... uma relação que é periódica e que é permanente e portanto para vários... quer para recolha de elementos, quer para contactos, quer para convites para participar em ações, quer para recolha de dados, para recolha das avaliações e portanto... há aqui uma relação que é permanente e portanto há também um... julgo que um *blogue* de contacto permanente e portanto esta relação é muito positiva, é muito boa.” (CD)

Uma análise ainda que superficial dos três relatórios referentes ao acompanhamento científico do Projeto Fénix⁸⁵ revela a aposta em quatro eixos nucleares: i) presença regular em encontros regionais e nacionais; ii) presença recorrente, sobretudo nos dois primeiros anos, em escolas do projeto para a realização de sessões de in_formação, em articulação com a coordenação do projeto; iii) realização de formação para grupos alargados de docentes; iv) edição do jornal Fénix Digital.

Esta presença da Universidade parece ter tido um papel relativamente importante de incremento de confiança, de reconhecimento da ação e da sustentabilidade do caminho a ser percorrido, aconselhando ações de parceria que reforcem a construção de *comunidades de aprendizagem profissional* (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012).

⁸⁴ Também Moreira (2009, p. 138) destaca a importância da formação e do acompanhamento científico da instituição do ensino superior na sustentação e desenvolvimento do projeto.

⁸⁵ UCP_FEP, (2010). *Relatório de Monitorização do Programa Mais Sucesso_Fénix*, Agosto (2010); UCP_FEP, (2011). *Relatório de Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso_Fénix*, (setembro 2011); UCP_FEP_CEDH, (2012). *Relatório de Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso_Fénix* (setembro 2012).

C. Avaliação e impactos do projeto

1. Avaliação interna do projeto

Tal como afirmamos na categoria B, não existem mecanismos formais de avaliação interna do projeto, sendo que esta é realizada essencialmente a partir da análise dos resultados académicos dos alunos. De acordo com os testemunhos que foi possível obter a partir das entrevistas realizadas, tanto a direção como os professores fazem uma avaliação global do projeto bastante positiva. Os impactos percebidos em diferentes níveis são apresentados de forma mais detalhada no ponto dois desta categoria.

Registe-se, desde já, que a avaliação relatada assume uma natureza *impressiva* não reunindo as características aconselhadas por Guerra (2003) de sistematicidade, regularidade, triangulação, clareza, participação.

2. Impactos do projeto

a) Ao nível organizacional

De acordo com os testemunhos do diretor e dos professores entrevistados, o Projeto Fénix teve impactos visíveis na Escola 1 a vários níveis. Ao nível organizacional, o Diretor refere como principal impacto o *trabalho por objetivos*. O facto de haver metas contratualizadas para o projeto, que se constituíram como um incentivo para os docentes envolvidos no mesmo, levou à expansão da definição de metas a todos os anos e todos os ciclos. A análise de resultados passou a ser feita tendo por base não os resultados de anos anteriores, mas sim as metas previamente estabelecidas:

“...houve outro aspeto que nós já estávamos a trabalhar nesse âmbito mas também nos ajudou e foi mais um... um incentivo: era trabalhar por objetivos e portanto e... Este é um projeto onde se trabalha por objetivos. Portanto, nós temos metas a atingir, metas de sucesso. Se atingirmos continuamos no projeto, se não atingirmos saímos do projeto e portanto, aí as pessoas percebem perfeitamente que têm metas e que têm que as atingir. E depois nós acabámos por... esta também foi um... um incentivo a isso, acabámos por, eh... expandir as metas para todos os anos e para todos os ciclos. Portanto, no nosso projeto educativo e se o vir, ele foi o 1º ano de implementação, portanto... estão muito bem definidas as metas de cada ano, as metas de cada disciplina e agora fazemos a análise dos resultados escolares, não com base ou comparativamente ao ano anterior mas comparativamente às metas que estabelecemos.” (CD)

Esta inscrição não pode deixar de ser anotada. O trabalhar tendo em conta objetivos SMART - (s)específicos, mensuráveis, atingíveis, realistas e temporizáveis (Doran, 1981) – parece ser um importante fator de orientação e de pressão. Não apenas *porque não há vento favorável para quem não sabe para onde quer ir*, mas porque introduz em organizações debilmente articuladas (Weick, 1976, 2007, 2009; Orton & Weick, 1990;

Lima, 1992) e marcadas pela balcanização (Fullan & Hargreaves, 2001) um elemento de referência e orientação⁸⁶.

b) Ao nível das práticas profissionais

Os professores referem impactos do projeto ao nível das formas de organização/planificação do trabalho a desenvolver. Tal como foi referido na categoria B, a principal alteração prende-se com a existência de um tempo semanal específico para trabalho colaborativo entre os professores Fénix de uma mesma disciplina. Estas reuniões semanais permitiram uma planificação conjunta do trabalho a desenvolver com os alunos, uma maior concertação de estratégias, a conceção conjunta de materiais didáticos e instrumentos de avaliação e uma *monitorização sistemática do processo de ensino/aprendizagem*:

“Sentia-se que houve muito mais esforço no sentido da concertação. O que muitas vezes notava-se que eram...resistentes a esse domínio.” (CP3)

“eu por exemplo como professora que já sou há vários anos, apercebi-me agora o quanto é necessário uma monitorização sistemática do processo de ensino/aprendizagem. Se eles estão a aprender ou não. Porque se nos falha uma aula, duas, em que não nos apercebemos que o aluno não percebeu, não é, isso vai já empancar o trabalho todo. E quando nós depois vamos ver isso nas fichas, muitas vezes já é tarde.” (CP6)

O projeto Fénix parece ter contribuído para a perceção, por parte dos professores, da falência do modelo escolar tradicional e da urgência de reorganizar a escola, nas suas várias dimensões, para que se possa garantir o sucesso educativo de todos os alunos:

“Não é o projeto Fénix... Eu acho que se a escola na sua autonomia se organizar de maneira diferente, ao constituir turmas, se definir metas, se traçar objetivos, se houver um trabalho de articulação entre os professores, e com mais alguns recursos, é possível mais sucesso para todos! Não é para quem... é para todos! Mas isto, passará um bocadinho... isto tirando estas conclusões do Fénix... Manter o sistema como está, é a falência, para mim...” (CP1)

Quando questionada sobre os impactos do projeto ao nível das práticas profissionais dos docentes, a Direção refere novamente a importância da formação realizada como forma de valorização profissional e de interação com outras escolas:

“...a questão da formação, foi extremamente positivo. Os nossos professores foram a Lisboa, foram a Coimbra, foram às formações, interagiram com outras escolas e portanto isto, trouxe-nos uma mais-valia e percebemos que aquilo que estávamos a fazer, ou que as dificuldades que tínhamos eram também dificuldades das outras escolas... e portanto não só a questão da aprendizagem

⁸⁶ No entanto, não pode deixar de se referir que o modo centralizado e cego de definição e imposição de metas estritamente académicas e que não têm em conta as realidades e o *valor esperado face aos contextos* sociais e familiares é um modelo que poderá ser contraproducente.

dos alunos foi... foi uma mais-valia. Também o... a valorização dos professores foi uma mais-valia.” (CD)

O Diretor refere ainda a preocupação que houve em “transpor estes projetos muito especiais para o global da escola” (CD). O projeto Fénix é apontado como tendo sido um catalisador para uma ação profissional diferente, mais inovadora:

“...este projeto Fénix foi também uma mais-valia aqui, foi também um contributo. Cria a diferença de retirar os professores da sua zona de conforto, de cristalizar e de, eh... fazerem coisas diferentes, fazerem coisas novas, ou seja, foi também um, entre aspas, espicaçar de forma a que as coisas mudem, de forma a que as coisas sejam diferentes e portanto a atitude foi diferente e é diferente contribuindo também para isso o projeto Fénix, não tenho a menor dúvida.” (CD)

Esta criação de horizontes, esta *visão* de que cada escola pode ser uma uma boa escola (Hopkins, 2007), esta pressão externa para se fazer melhor aliada à perceção de um apoio próximo, são fatores de influência benéfica na ação organizacional.

c) Ao nível das práticas pedagógicas

A Direção refere impactos do projeto ao nível das conceções de ensino partilhadas pelos professores da escola. O projeto Fénix parece ter levado à assunção, por parte dos professores, de que “não podemos continuar a... a ensinar, eh... igual para todos.” (CD). De acordo com o Diretor, os professores começam a apropriar-se da ideia de que “tem que haver diferenciação nas turmas” (CD). No entanto, o discurso do diretor aponta mais para uma diferenciação a partir da criação de turmas mais homogéneas do que propriamente para uma diferenciação pedagógica em sala de aula:

“Agora começa a haver já... passou a ideia... de que nós temos que atender aos alunos que são muito bons e também temos que atender aos alunos que são fracos e portanto, não podemos ensinar para a maioria da turma e por isso quanto mais, melhor ou quanto mais diferenciarmos as turmas... quanto mais homogeneizarmos as turmas, portanto diferenciarmos, quer dizer, retirarmos as turmas e tornarmos mais homogéneas, melhor. E portanto as pessoas já perceberam isso, vão percebendo isso.” (CD)

Esta hesitação discursiva merece uma interpelação breve. De facto, o discurso de que *não podemos ser indiferentes às diferenças* (Bourdieu, 1987), a afirmação de que a escola democrática não é a que é igual para todos porque todos são diferentes e heterogéneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas, são conceitos que vão ser apropriados pelos atores do projeto Fénix. Mas nota-se alguma ambivalência e oscilação concetual, não sendo clara a fronteira entre diferença e desigualdade, os mecanismos produtores de mais equidade e os mecanismos geradores de segregação.

O Diretor menciona também a existência de alterações significativas no tipo de relação pedagógica que foi possível desenvolver com os alunos dos ninhos, tratando-se de “uma relação pedagógica muito mais próxima”, assente num “trabalho em grupo muito mais direto.” (CD). Tal como referido no ponto 2 da categoria B, os professores entrevistados confirmam esta alteração na relação pedagógica, decorrente da dimensão reduzida dos grupos de alunos dos ninhos. De acordo com os professores, esta relação pedagógica de maior proximidade permite uma atenção mais personalizada ao aluno e um apoio mais individualizado, percecionado como promotor de mais e melhores aprendizagens.

Esta representação tem, no entanto, de ser lida com prudência. De facto, há alguns sinais de que a relação pedagógica pode consagrar a desigualdade, não sendo óbvio que a dimensão dos ninhos conduza necessariamente a uma aprendizagem mais personalizada, realizadora e emancipatória.

Relativamente às práticas pedagógicas em sala de aula, também já analisadas na categoria acima referida, os principais impactos apontados pelos professores prendem-se com a possibilidade de ensinar nos ninhos de forma mais prática e lúdica. Não há, contudo, evidências de que na prática tal se verifique. Apesar de alguns alunos fazerem também referência a algumas situações de aula nas quais são introduzidos elementos mais lúdicos, as observações realizadas nos ninhos permitiram identificar, essencialmente, práticas pedagógicas tendencialmente expositivas e centradas no professor.

A grande diferença apontada pelos professores ao nível do trabalho pedagógico realizado prende-se com um tipo de ensino mais individualizado e com uma monitorização mais sistemática dos progressos dos alunos. Parece-nos importante alertar, contudo, que este *ensino mais individualizado* percecionado, como já referimos, como promotor de mais aprendizagens, poderá estar na origem do tipo de trabalho pedagógico essencialmente centrado no professor, que não deixa grande espaço ao alunos para desenvolverem um tipo de aprendizagem autónoma.

d) Ao nível da relação escola – família

Conforme referido no ponto 6 da categoria B, o projeto teve impactos ao nível da relação-escola família no que se refere às turmas Fénix. Nestas turmas houve uma melhoria na relação entre os diretores de turma e os pais e encarregados de educação. Esta melhoria parece ser fruto de um maior investimento por parte dos diretores de turma na comunicação com os encarregados de educação, o que conduziu a um maior

envolvimento destes na vida escolar dos seus educandos. Este impacto é também referido pelo diretor, que afirma ter selecionado para diretores das turmas Fénix os professores que, à partida, tinham um melhor relacionamento com as famílias:

“...os diretores de turma que nós designamos, portanto... foram diretores de turma que criaram uma melhor relação com as famílias e portanto... ou seja, estes pais acabaram por ser privilegiados também porque... por causa dos diretores de turma que tinham e por causa de ser este projeto e portanto implicava um contacto mais assíduo com a família, eh... e portanto os pais acabaram por ser mais envolvidos e portanto... e foi privilegiado e naturalmente a relação escola-família aqui melhorou, naturalmente... nesta, nesta turma. Ou nestas duas turmas.” (CD)

Este reforço do diálogo inscreve-se certamente na *pressão para o sucesso*, na “contratualização de metas” e na evidência de que a família desempenha um papel chave na valorização dos processos de escolarização e melhoria dos resultados.

e) Ao nível do sucesso dos alunos

A Direção afirma ter havido “um impacto muito positivo” nas taxas de sucesso escolar, acrescentando que se não fosse o projeto, muitos alunos teriam provavelmente reprovado:

“...temos uma turma com mais dificuldades mas que se não fosse o projeto Fénix [...] as coisas seriam muito piores, sem dúvida nenhuma e portanto... os alunos provavelmente teriam reprovado e... nem estariam, eh... provavelmente nem estariam no 7º, não teriam... teriam ido ficando para trás e portanto houve um impacto muito positivo.” (CD)

Também os professores afirmam que este projeto contribuiu para o sucesso educativo de todos os alunos.

No que se refere às Turmas Fénix, para além da melhoria dos resultados dos alunos dosinhos, os professores apontam vantagens para os alunos que ficam na turma mãe. Estas vantagens passam, essencialmente, por se poder trabalhar num grupo mais reduzido, o que permite uma melhor rentabilização do tempo de instrução, bem como trabalhar conteúdos com um maior grau de complexidade:

“[As turmas-mãe] Começam por beneficiar por serem um grupo mais pequeno. Têm outra oportunidade de vermos melhor os conteúdos com eles.” (CP5)

“Eles podem apresentar os seus trabalhos, podem apresentar mais coisas...e eles gostam disso. Eles gostam muito de apresentar o que fazem; e que numa turma de vinte seis ou vinte e sete não dá.” (CP4)

“...há a mesma estrutura curricular entre a turma mãe e os ninhos, não pode haver grandes desfasamentos. E às vezes acontecia no 6º B que eu teria de... aguardar, ou ajustar. E o ajustar permitia muitas vezes fazer já desafios com outro grau de dificuldade...” (CP1)

“E conseguia às vezes até já trabalhar...atividades com outro grau de dificuldade e desafios que se calhar, se estivesse a turma toda junta, não conseguiria fazer.” (CP1)

A maioria dos alunos, tanto os que estiveram nos ninhos como os que se mantiveram sempre na turma mãe, afirma ter subido as notas:

“...eu subi. Em matemática, inglês e português.” (CA5)⁸⁷

“...agora tenho quase todas...boas notas.” (CA6)⁸⁸

“Porque subi. Eu antes, no quinto ano, só tirava 3 baixos e agora meti-me nos ninhos e subiu-me as notas.” (CA3)

“Eu... eu a matemática tirava 3. E depois fui para a Fénix de matemática e já tiro Satisfaz Bastante e vou tirar 4.” (CA5)

“Eu quando andava noutra escola tirava sempre notas muito más e agora comecei a tirar notas muito melhores.” (CA4)

No entanto, um dos alunos afirma que o Projeto Fénix “Não teve muita influência” (CA2) nos seus resultados escolares.

Professores e diretor referem ainda o impacto do projeto nas turmas Não Fénix, afirmando que também nestas houve uma subida dos resultados escolares:

“Pensando nestas turmas percebe-se claramente, claramente, as vantagens de se ter iniciado este processo. Ah, também não há assim uma análise muita rigorosa sobre isto mas é só olhar para as pautas dos... das outras turmas, para se ver as vantagens a níveis já quase de excelência.” (CP1)

“Porque nas outras turmas é só nível três, praticamente, e há duas turmas em que o cinco é o mais frequente. E isso é espantoso.” (CP6)

“...as outras turmas [Não Fénix] tiveram um sucesso educativo muito, muito maior. Recordo-me das turmas, o 7º... agora o projeto está no 7º ano, portanto o 5º, 6º e o 7º, portanto agora, agora estão no 7º, são alunos, as outras turmas são turmas muito boas.” (CD)

“...portanto que foi uma mais-valia, foi uma mais-valia... ou seja, o facto de concentrarmos mais... maiores dificuldades naquelas turmas, fez com que as outras fossem turmas muito boas também.” (CD)

Não obstante o impacto positivo ao nível dos resultados académicos percecionado pela maioria dos professores e dos alunos entrevistados, importa centrarmos a nossa atenção não só nas classificações obtidas, mas na promoção efetiva das aprendizagens. Será que à melhoria percecionada ao nível dos resultados dos alunos corresponde uma melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas? Terão estes alunos, de facto, realizado as aprendizagens básicas esperadas para o seu nível de escolaridade? Estas questões

⁸⁷ Aluno que esteve sempre na turma-mãe

⁸⁸ Idem

prendem-se, inevitavelmente, com a forma de produção das classificações internas em vigor nestas escolas. Importa, então, refletirmos sobre i) os resultados da avaliação externa, ii) critérios de avaliação.

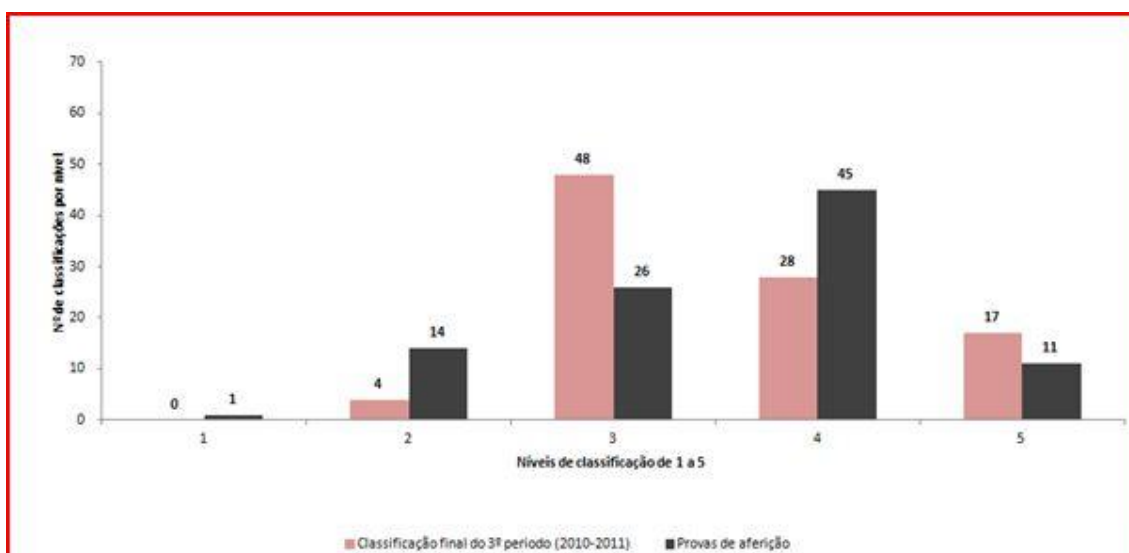
i) Os resultados da avaliação externa

O Diretor tem uma perceção muito positiva do impacto do projeto nas avaliações externas dos alunos (provas de aferição de 6º ano), afirmando que este contribuiu para uma melhoria dos resultados face a anos anteriores:

“....foi dos anos em que nós tivemos melhores resultados no 6º ano e portanto, isto deve-se naturalmente ao... estes resultados devem-se naturalmente ao projeto Fénix e portanto isso... sobretudo em Matemática. Tivemos bons resultados e em Português também. Portanto foi dos melhores anos que nós tivemos.” (CD)

Não obstante a melhoria dos resultados nas provas de aferição face a anos anteriores ⁸⁹, existe uma discrepância significativa entre as classificações de frequência obtidas pelos alunos no final do terceiro período e os resultados das provas de aferição. Esta discrepância verifica-se tanto nas turmas Fénix como nas turmas não Fénix, se bem que mais acentuada nas primeiras.

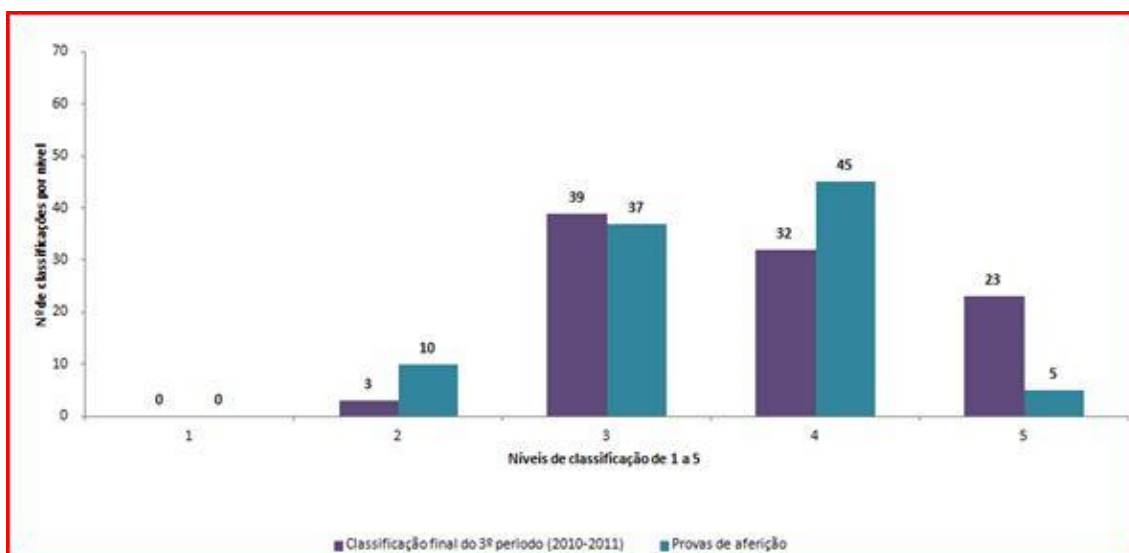
Gráfico 8: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano (Turmas não Fénix)_N=97 alunos



⁸⁹ A comparação dos resultados em provas externas tem de ser relativizada porque compara alunos diferentes. A melhoria de resultados pode dever-se a um alargado número de variáveis: alunos, enunciado das provas, critérios de avaliação e classificação, designadamente. Não é pois linear a relação de causa e efeito entre o projeto e os resultados.

Como podemos ver no gráfico 8, nas turmas não Fénix há 4 níveis negativos a Matemática em termos de classificação final do 3º período. Esse número aumenta para 14 nas provas de aferição, o que significa que houve mais 10,3% de níveis negativos nas provas de aferição do que no final do 3º período. Apesar de haver um aumento de níveis 4 nas provas de aferição (mais 17,5%), há um decréscimo significativo de níveis 3 (menos 22,6%) e de níveis 5 (menos 6,2%).

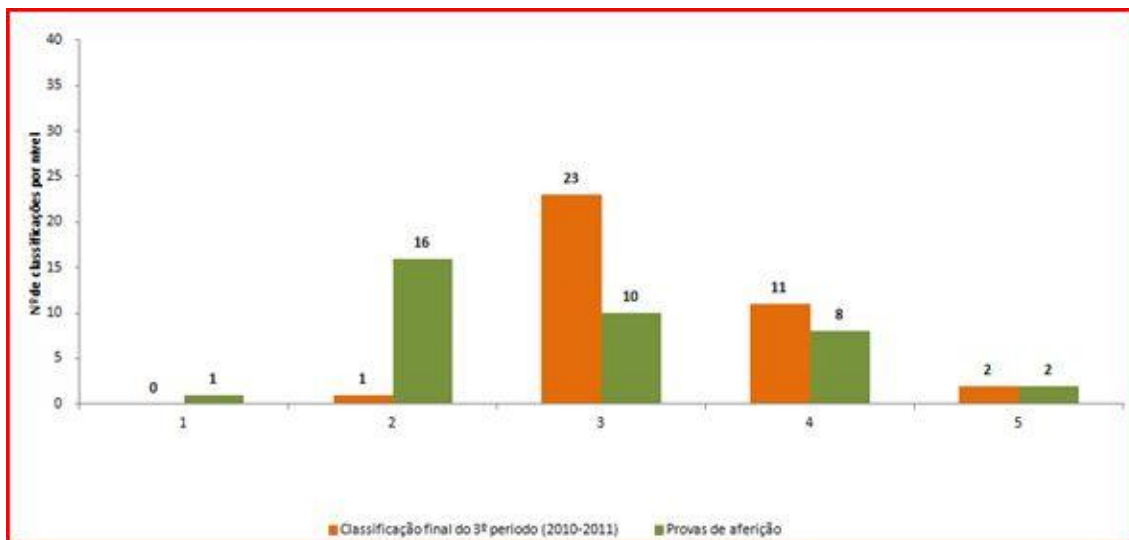
Gráfico 9: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano (Turmas não Fénix)_N=97 alunos



No caso da Língua Portuguesa, como se pode ver no gráfico 9, há também mais 7,3% de níveis negativos nas provas de aferição do que nas classificações finais. Não se registam alterações significativas no número de níveis 3. Há ainda mais 13,4% de níveis 4 nas provas, o que pode ser explicado, em parte, pela diminuição da percentagem de níveis 5 (menos 18,6%).

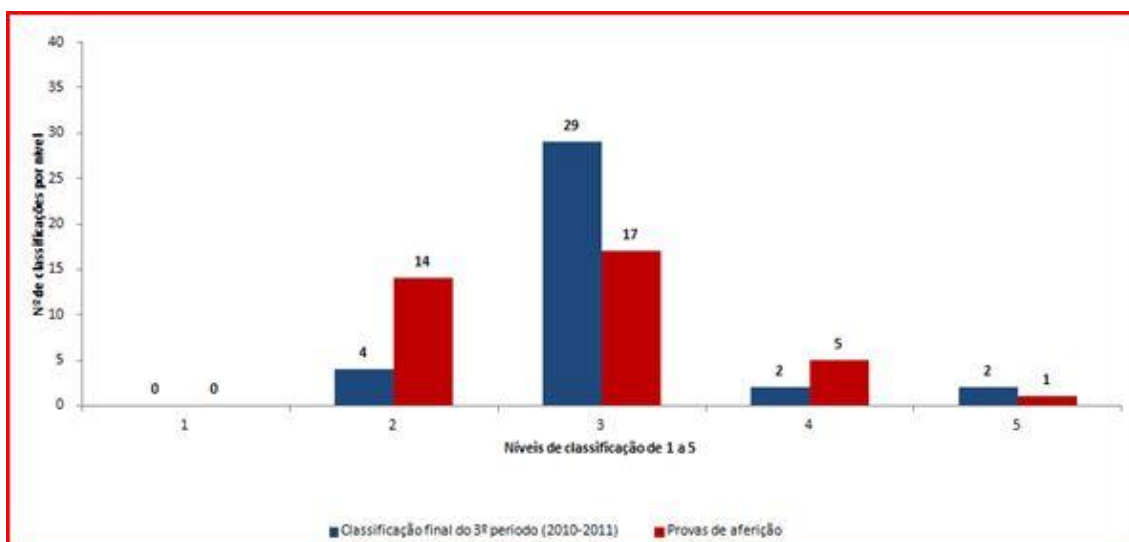
No caso das turmas Fénix, como podemos ver pelos gráficos 10 e 11, acentua-se bastante a discrepância entre classificações internas e externas.

Gráfico 10: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano (Turmas Fénix)_N=37 alunos



Em Matemática as duas turmas Fénix apresentam apenas 1 nível negativo nas classificações finais de 3º período, havendo 17 níveis negativos nas provas de aferição. Tal facto significa que houve mais 43,2% de níveis negativos nas provas de aferição de Língua Portuguesa do que no final do 3º período. Os níveis três passam de 10 nas provas de aferição para 23 nas classificações finais, o que corresponde a um aumento de 35,1%.

Gráfico 11: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano (Turmas Fénix)_N=37 alunos



Em Língua Portuguesa registam-se 14 níveis negativos nas provas de aferição contra 4 nas classificações finais, o que significa uma diferença de 27%. A classificação final de 3 valores foi obtida por 29 alunos, enquanto que apenas 17 se situaram neste nível nas provas de aferição (menos 32,4%). Não existem diferenças significativas nas classificações de nível 4 e 5.

Os resultados dos alunos das turmas Fénix nas Provas de Aferição de 6º ano parecem ter inquietado alguns professores relativamente à questão das aprendizagens reais realizadas pelos alunos:

“...uma pessoa depois olha para as provas de aferição e fica com a sensação de que faltou qualquer coisa ali, quer dizer... Todo o trabalho que foi sendo feito não teve ali expressão. Apesar de tudo o resultado foi francamente constrangedor. Uma pessoa olha e vê a diferença das turmas que se pautam se calhar por, no momento em que eles são postos à prova, ultrapassarem a situação para verem que de facto são capazes e falham de uma forma significativa.

(...)

Eu tinha eventualmente uma perceção de que eles poderiam ter resultados melhores e para mim foi mesmo uma surpresa perceber que as dificuldades são mesmo partilhadas, são transversais na postura face à dificuldade que lhes é colocada.

(...)

E acho que é mesmo uma questão de interpretação, é mesmo uma questão de perceberem o que lhes é dito. Nós utilizamos muitas vezes nas aulas uma linguagem que lhes é mais acessível e mais próxima, uma linguagem mais comumente utilizada e que acaba por penalizá-los porque não percebem o que se está a pedir.” (CP3)

Este discurso por parte de um dos professores das disciplinas Fénix alerta-nos para a necessidade de se refletir sobre o tipo de trabalho pedagógico que está a ser feito em sala de aula com estes alunos. A aparentemente excessiva centralização do trabalho pedagógico na figura do professor poderá estar a dificultar o raciocínio autónomo? Poderá criar-se alguma dependência do estímulo providenciado pelo professor? Os conteúdos *menos aprofundados* que, de acordo com alunos e professores, se trabalham em sala de aula, serão o suficiente para garantir as aprendizagens básicas consideradas fundamentais para todos os alunos? Estas são questões para as quais não temos ainda resposta, mas que será importante levantar na tentativa de compreender quais os processos de sala de aula que melhor favorecem as aprendizagens de todos os alunos.

Apesar de haver uma série de variáveis que, como já referimos, têm influência nos resultados dos exames (algumas delas de cariz externo aos processos pedagógicos), parece-nos relevante que os resultados destas provas sejam mais uma ferramenta que

nos permita refletir sobre os processos de sala de aula, relacionando-os com a qualidade das aprendizagens promovidas.

Também os professores das turmas não Fénix que entrevistámos referem a disparidade existente entre as classificações internas e externas dos alunos Fénix. Enquanto os resultados das provas de aferição de 6º ano das turmas não Fénix se encontram acima da média nacional, os das turmas Fénix encontram-se não só abaixo, como também diferem substancialmente das classificações internas dos alunos:

“[A prova de aferição] Só mede conhecimentos! Por isso é lógico que os alunos [das turmas não Fénix] estavam mais preparados para aquele tipo de provas, enquanto que A e B [turmas Fénix] não estão preparados para aquele tipo de provas, porque não... ao longo do ano obtiveram... realizaram fichas e outras coisas, há outras formas de avaliação, sempre adaptados às dificuldades deles. O que é que acontece? Do C ao F [turmas não Fénix] obtivemos maioritariamente valores de B... As e Bs! É a qualidade... enquanto que ali não, e isso foi sempre previsível. E na minha opinião, é desmotivante para os miúdos, porque depois eles... quer dizer, é desmotivante pra eles, porque ‘Então, eu andei a trabalhar o ano inteiro e...’ (CNF1)

“...E aparecem-me estes resultados?” (CNF2)

Os professores não Fénix afirmam que os resultados das provas de aferição acabam por espelhar a falta de conhecimentos dos alunos das turmas Fénix:

“...compreendo que para os alunos do 6º A, essencialmente que é a turma que eu vi com resultados mais complicados, que seja frustrante também aplicarem-se, porque eu penso que os alunos se aplicaram e no fundo, o que espelha aquilo são negativas, é o que lá está, não podemos mascarar a realidade, a realidade é aquela em termos de conhecimentos...” (CNF2)

Admite-se, no entanto, que os alunos possam até ter os conhecimentos, mas que não sejam capazes de os demonstrar nas provas de aferição:

“Mas o grande problema do exame externo... a avaliação externa, temos que ter a consciência que só avalia conhecimentos, os alunos ou os têm ou não os têm, naquele momento... até os podem ter mas por uma razão ou outra não os manifestarem naquele momento, isso é o que conta.” (CNF2)

A discrepância entre as classificações interna e externa dos alunos é relacionada com os instrumentos de avaliação utilizados que, de acordo com os professores não Fénix, são “sempre adaptados às dificuldades deles”:

“...eu por exemplo, com a colega que lecionava a Matemática ao 6º A e ao 6º B, nós compartilhávamos muito as fichas de avaliação, até para haver mais homogeneidade nos resultados e é claro que o teste aplicado do C ao F era com muita substância, não é, a nível de raciocínio, enquanto no A eram adaptados às dificuldades. Estamos a falar de uma prova de aferição que é igual para todos.” (CNF1)

Para além da adaptação dos instrumentos de avaliação utilizados às dificuldades evidenciadas pelos alunos das turmas Fénix, os testemunhos dos alunos vão no sentido de, em algumas situações, haver testes diferentes para os alunos que estão nos ninhos:

“Entrevistadora: Os testes são os mesmos, para os ninhos e para as turmas mãe?

CA8: Sim.

CA5: Às vezes não.

CA3: Não.”

Importa aqui questionarmo-nos sobre se esta *adaptação às dificuldades dos alunos* dos ninhos, que parece estar presente de uma forma transversal no discurso dos professores, poderá estar a pôr em causa o princípio da exigência referido por Cunha (1996) enquanto corolário de todos os outros princípios da relação pedagógica. Este princípio, fundamental para a realização de aprendizagens bem sucedidas, implica o estabelecimento de objetivos desafiantes (embora exequíveis) para todos os alunos, situando as aprendizagens na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

Apesar de não possuímos dados que nos permitam tirar conclusões sobre se os alunos dos ninhos estarão ou não a ser confrontados com objetivos de aprendizagem desafiantes e estimuladores de novas aprendizagens, parece-nos que esta questão não poderá ser ignorada. Será importante que haja uma estimulação constante dos alunos, equilibrada com o devido encorajamento e compreensão, para que estes não se conformem com a mediocridade e possam ser levados até ao máximo das suas potencialidades.

Embora reconhecendo a centralidade da importância da diferenciação ao nível das práticas pedagógicas e também das práticas de avaliação, não podemos deixar de questionar se os alunos Fénix estarão a trabalhar para as mesmas metas que os alunos não Fénix. Não obstante a diferenciação que deverá ser feita ao nível do percurso escolar de cada aluno, todos deverão ser capazes de realizar as aprendizagens básicas definidas como centrais para um determinado ciclo de aprendizagem.

Na economia desta dissertação não nos é possível aprofundar a densa problemática desta questão. Enunciamos, de qualquer modo, alguns tópicos que não podem deixar de ser equacionados.

- a) A natureza das provas externas e o seu efeito de modelização, suposta equidade e referência de consecução dos objetivos curriculares. Como é óbvio, uma prova externa mede uma pequena parte do currículo prescrito, não sendo linear que

avaliar as capacidades e as competências mais relevantes. Neste caso pode colocar-se em questão a validade destes instrumentos (cf. Alves, 2008). Por outro lado, são conhecidos os problemas de fiabilidade, como demonstrou Matias Alves a propósito dos exames do 12º ano (Alves, 2008). Por fim, não é justo, nem sequer tecnicamente sensato, sustentar que as provas externas devem ser a referência para a classificação dos alunos.

- b) O efeito de estratificação de conhecimentos entre as turmas Fénix e não Fénix. O projeto possuía a ambição de elevar as oportunidades de todos os alunos. A verificar-se que os resultados entre as turmas e os alunos elevam a desigualdade de realização académica estaremos perante um problema de equidade que não poderá deixar de ser analisado.
- c) A questão da diferenciação que promove uma maior igualdade de oportunidades ou a diferenciação que consagra ou aprofunda as desigualdades.

Não podendo ir muito além na elucidação destes tópicos, aqui ficam para revisão posterior.

O facto de os alunos não conseguirem, sem a ajuda do professor, atingir os objetivos curriculares preocupa, como foi já referido, alguns professores:

“E é essa a dificuldade, se este projeto falha, perde-se como que um chapéu de proteção que eles ainda precisam de ter para se começarem a tornar mais autónomos...” (CP3)

“Eu tenho algum receio, sabe porquê, eu tenho algum receio. Eu acho que sim, que se criou. Mas atendendo à situação que já falámos aqui, que às vezes há alguma cumplicidade, alguma dependência por causa dos ninhos, que poderá ter alguns reflexos, que poderá ter...se faltando este apoio inicial no sétimo ano, ah, pronto, se eles não vão estranhar mais do que se não o tivessem tido. Vamos ter algum cuidado especial aqui com estas turmas, não sei. Não sabemos como é que vai ser o futuro em termos de continuidade ou não do projeto mas a escola terá que assumir este compromisso de, não digo, pelo menos ter apoios, mas pelo menos ter mais atenção e mais sensibilidade para estas duas turmas. [...] Porque poderá nos acontecer essa situação, pelo menos numa fase inicial de sétimo ano, sentirem toda esta envolvimento dos professores e toda esta proximidade, qualquer dificuldade que surgia estava ali o professor...” (CP1)

“Dependência, se calhar, um bocadinho, não é? A autonomia dos alunos...se calhar fica um bocadinho aquém do que fazemos nas outras turmas.” (CP6)

“E ao mesmo tempo, o perigo de eles se encostarem, não é? [...] A gente tenta fazer as coisas de uma forma mais... mais lenta, para as coisas irem entrando... Ah...o chegar ao momento em que este ritmo vai ser muito mais... pode trilhar, não é? Pode ser avassalador e pode ter... esperemos que não, mas pode ter consequências negativas.” (CP3)

O projeto Fénix chegou a ser metaforizado como *a arte do voo* (Alves, 2011a). Isto é: a existência das turmas fénix e dos ninhos associados deveriam existir para que os alunos *voassem*. Para voar é preciso possuir as técnicas de voo, a confiança e a coragem. Era suposto que os alunos desenvolvessem nos ninhos estas dimensões essenciais do seu projeto de escolarização. Pelos depoimentos recolhidos e pelas observações realizadas, parece poder afirmar-se que estes são fatores *prometaicos* mas ainda relativamente críticos e que terão de ser trabalhados.

ii) Critérios de avaliação

De acordo com os professores as classificações finais dos alunos são produzidas com base em critérios de avaliação que reservam uma percentagem significativa para o campo das atitudes:

“...o problema é que, internamente nós temos um tipo de avaliação, não é, que está, que tem uma grande percentagem a nível de atitudes” (CNF1)

Tal facto pode explicar os testemunhos de alguns alunos, que distinguem “as notas na pauta” das “notas nos testes”. Esses alunos afirmam que não subiram as notas dos testes, mas que subiram as notas da pauta, como se pode ler no seguinte excerto da transcrição da entrevista:

E: CA2, também subiste as notas? Ou achas que não teve muita influência nas tuas notas?

CA2: Não teve muita influência.

E: Não? Nem a ti, C8?

CA8: Não. Só tive um Satisfaz.

CA4: Notas na pauta...

CA8: Ah, na pauta, sim.

E: O que é isso de notas na pauta?

CA8: As do fim do período!

E: Mas as notas na pauta não têm a ver com as que tiram nos testes?

Vários: Não.

E: Ai não?

CA8: Não, fazemos os testes e juntamos todos e dá uma nota. E depois, tem a ver com o comportamento, o empenho, e outras coisas e juntamos tudo e dá uma nota. E essa nota é que conta!

CA5: Se tirarem Satisfaz num teste e se portarem muito bem na aula, é muito provável tirarem um 4.

E: Então vocês podem tirar negativa nos testes e depois ter positiva na pauta, é isso?

Vários: Sim.”

A dualidade aqui introduzida – notas de pauta e notas de testes – carece de aprofundamento. Na cultura escolar e na cultura profissional dominantes as duas notas

teriam de coincidir. E muitas vezes coincidem. A nota do final de período é a média das classificações obtidas nos testes.

Mas este procedimento é educacional e tecnicamente incorreto. Porque os testes não avaliam tudo o que é ensinado e aprendido. Porque tem de haver uma diversidade de instrumentos de avaliação cujos resultados teriam de ser devidamente ponderados. Porque o sucesso é um conceito obrigatoriamente plural e que a avaliação não deveria deixar de traduzir. O predomínio das notas dos testes é um dos sintomas da suposta cultura objetiva e democrática da burocracia. E de uma visão tecnocrática que vê nos testes o instrumento por excelência de *medição* dos conhecimentos de natureza cognitiva.

Portanto, este pensar dos alunos traduz uma perspetiva correta da avaliação, mas que parece ser enunciada de forma suspeita e quase clandestina.

Ainda no que respeita aos impactos do projeto nas classificações dos alunos, registam-se melhorias ao nível das taxas de sucesso e da qualidade do sucesso quando comparamos os quintos e sextos anos de escolaridade que estiveram envolvidos no projeto (turmas Fénix e não Fénix) com os quintos e sextos anos dos anos letivos anteriores à implementação do mesmo.

Estas melhorias podem ser hipoteticamente atribuídas à cultura e às práticas do projeto, não podendo, no entanto, descurar-se a composição dos grupos de alunos e respetivos percursos escolares.

Uma análise longitudinal das classificações finais obtidas pelos alunos direta ou indiretamente envolvidos no projeto ao longo do 2º ciclo e ao longo do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade, parece apontar para resultados académicos positivos mas debilmente consistentes.

Numa análise longitudinal dos resultados obtidos no 5º e 6º ano, na qual foram considerados todos os alunos que se mantiveram na Escola ao longo deste ciclo, é possível observarmos uma tendência para o aumento de níveis negativos no conjunto das disciplinas, tanto nas turmas Fénix como nas turmas não Fénix.

Os gráficos 12 e 13 mostram um aumento de níveis negativos no conjunto das disciplinas Fénix (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) no 6º ano de escolaridade. Esse aumento é, no entanto, mais visível nas turmas Fénix (mais 9,9% de níveis negativos) do que nas turmas não Fénix (mais 3,6% de níveis negativos).

Gráfico 12: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos

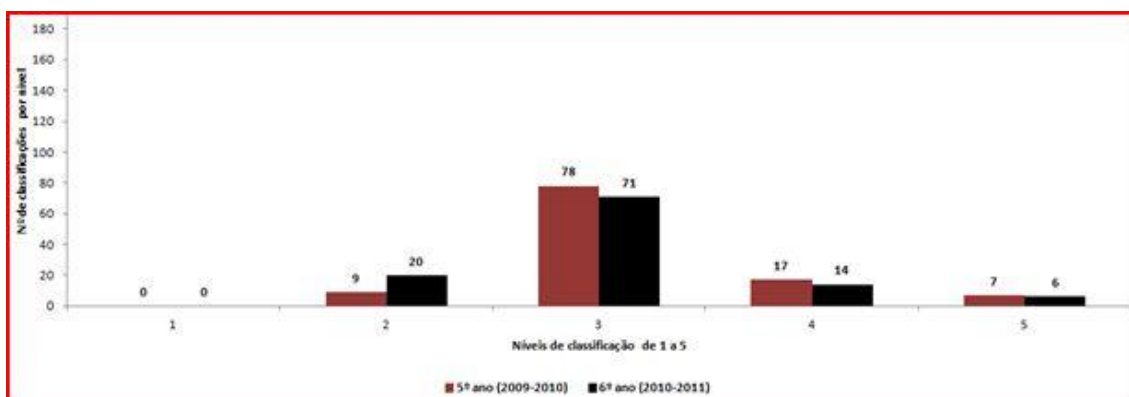
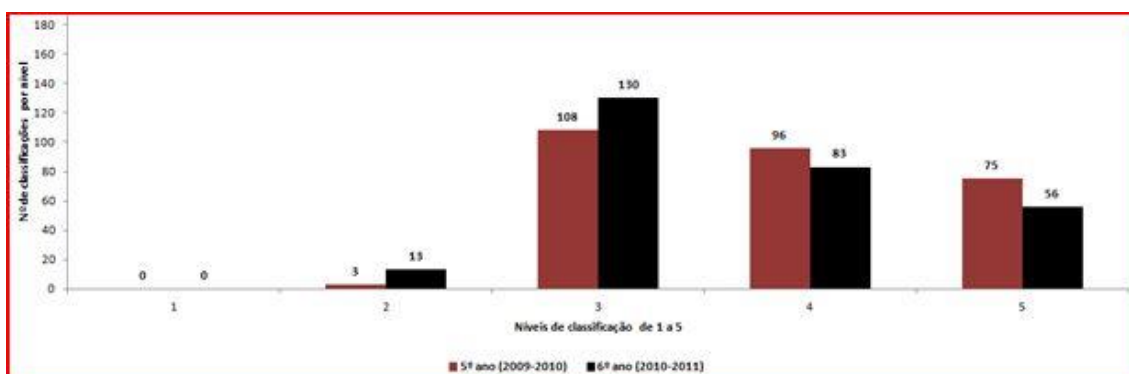


Gráfico 13: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos



No que respeita à qualidade do sucesso, como podemos ver no gráfico 12 regista-se uma ligeira diminuição do número de níveis 4 e 5 no 6º ano nas turmas Fénix. A diminuição da qualidade do sucesso é mais visível nas turmas não Fénix. No gráfico 13 regista-se um aumento do número de níveis 3 que é acompanhado por uma diminuição do número de níveis 4 e 5.

Passando a uma análise do sucesso por disciplina é possível detetar que o aumento do número de negativas registado na globalidade das disciplinas Fénix está concentrado, em grande parte, na disciplina de Inglês, como podemos ver nos gráficos 14 e 15.

Gráfico 14: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos

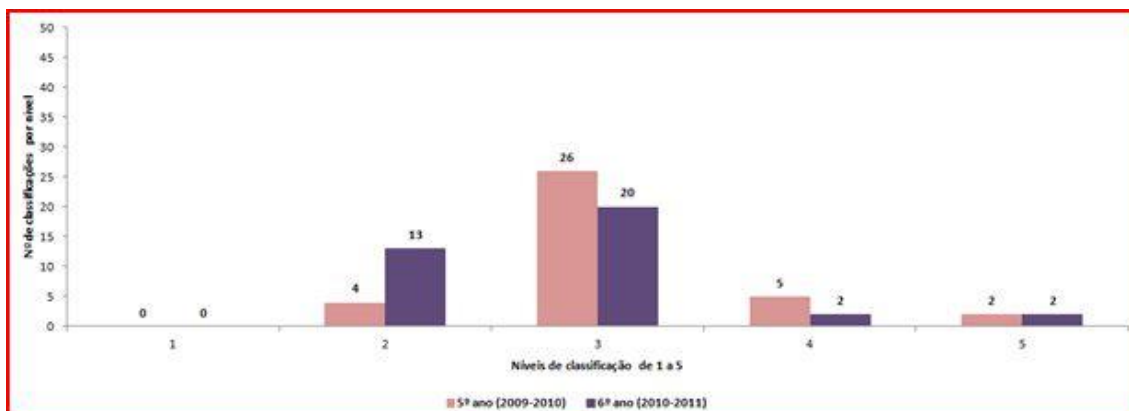
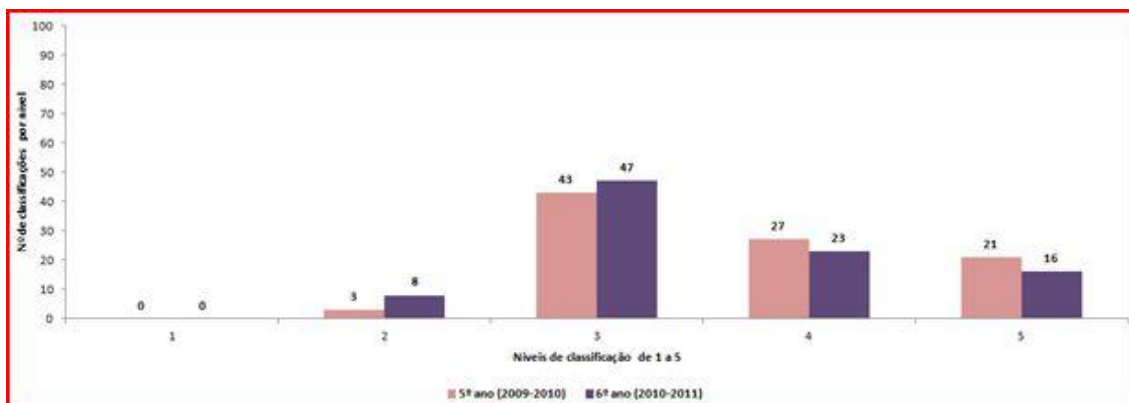


Gráfico 15: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos



O aumento do número de níveis negativos a Inglês nas turmas Fénix evidenciado pelo gráfico 14 corresponde, em termos percentuais, a mais 24,3% de negativas. No caso das turmas não Fénix, este aumento é mais reduzido, situando-se nos 5,4%. No entanto, nestas turmas é mais visível uma diminuição da qualidade do sucesso, havendo, como é possível observar no gráfico 15, um aumento do número de níveis 3 e uma diminuição do número de níveis 4 e 5.

Uma possível explicação para o aumento de negativas do 5º para o 6º ano poderá ficar a dever-se à maior complexidade dos conteúdos a abordar. Apesar deste aumento de complexidade se verificar, de um modo transversal, em todas as disciplinas (o que pode também explicar a tendência global para o aumento de níveis negativos), acaba por ser mais marcado nas línguas estrangeiras. Isto porque o 5º ano é o primeiro ano de aprendizagem formal da língua estrangeira, pelo que assenta, essencialmente, na aprendizagem de estruturas linguísticas bastante simples. No primeiro ano de

aprendizagem de uma língua estrangeira é frequente que os alunos consigam ter bom aproveitamento, sendo que num segundo ano se costuma registar uma quebra nesse aproveitamento.

Os gráficos 16 e 17 revelam que também em Língua Portuguesa se regista um aumento do número de níveis negativos do 5º para o 6º ano. Trata-se de um aumento na ordem dos 5,4% no caso das turmas Fénix e dos 2,1% nas turmas não Fénix.

Gráfico 16: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano de escolaridade (turmas Fénix)_N=37 alunos

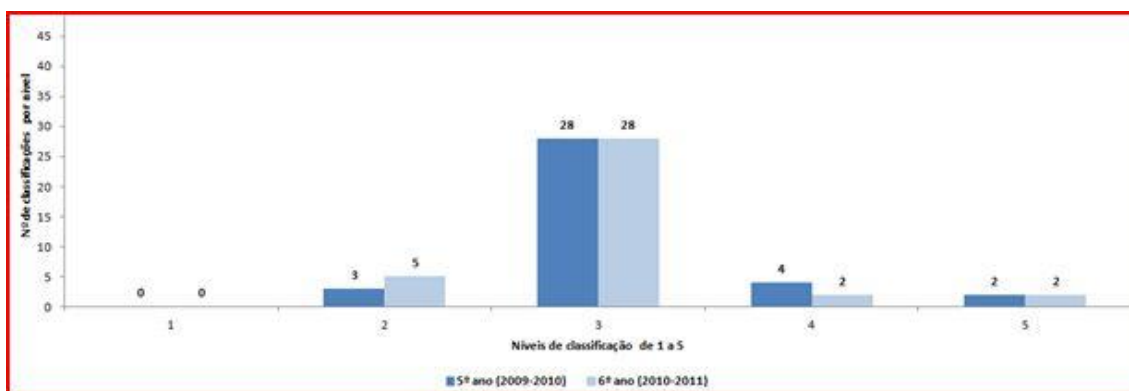
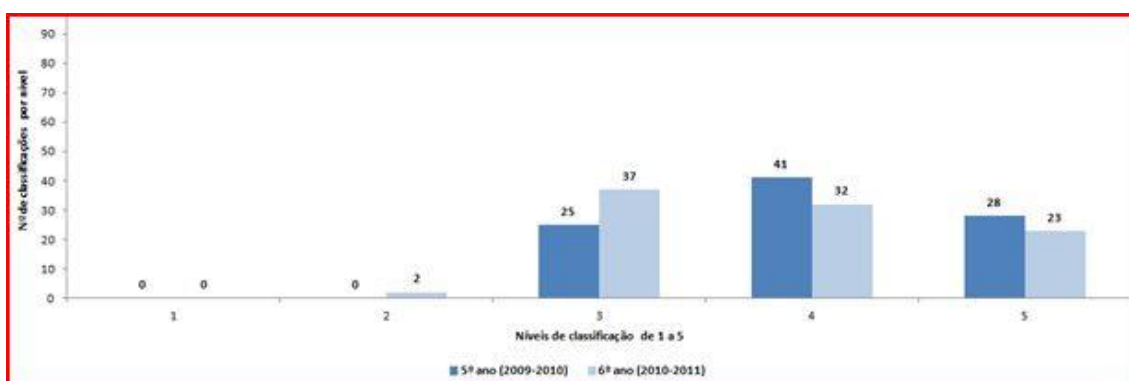


Gráfico 17: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos



O gráfico 17 mostra ainda que também nesta disciplina parece verificar-se um decréscimo da qualidade do sucesso nas turmas não Fénix, havendo um aumento do número de níveis 2 e uma diminuição do número de níveis 4 e 5.

A disciplina de Matemática é a disciplina Fénix na qual se registam resultados mais constantes no 5º e no 6º ano de escolaridade, tal como revelam os gráficos 18 e 19.

Gráfico 18: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=37 alunos

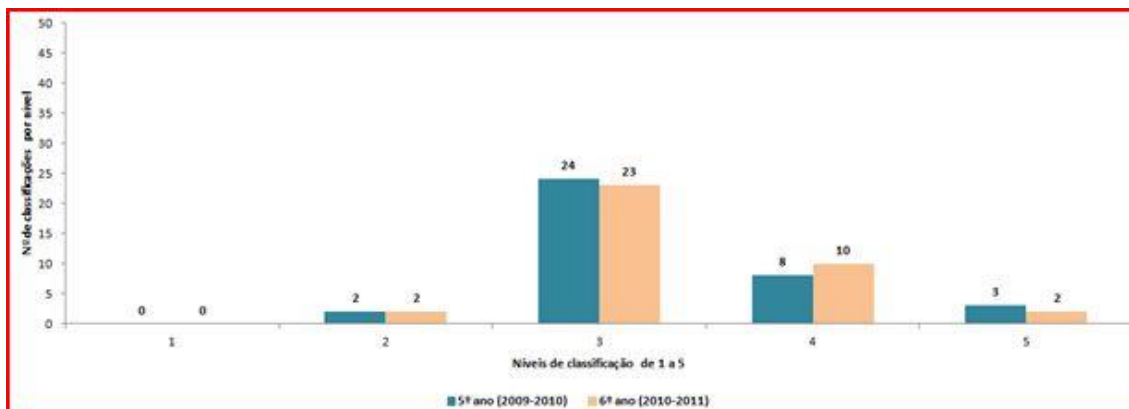
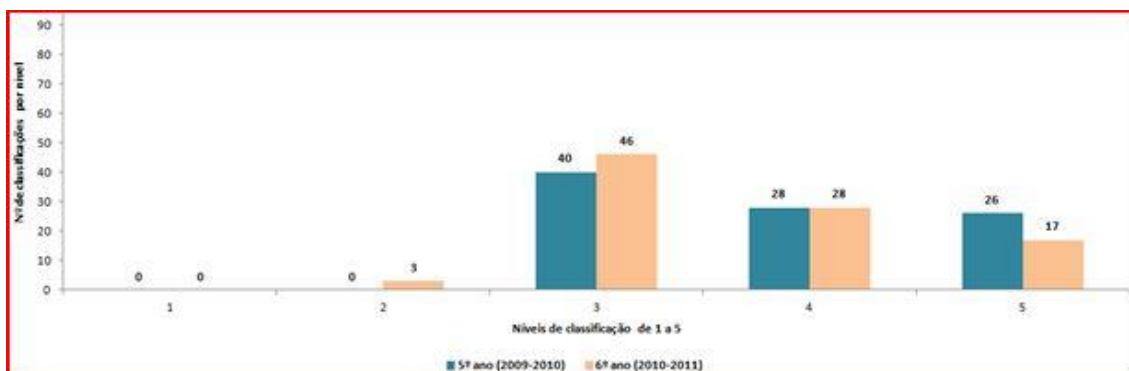


Gráfico 19: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=94 alunos



Nas turmas Fénix a distribuição das classificações por nível mantém-se praticamente inalterada, não se verificando um aumento do número de níveis negativos (cf. Gráfico 18). A leitura do gráfico 19 revela que já nas turmas não Fénix passa a haver níveis negativos no 6º ano (3,1% do total das classificações). Regista-se ainda um aumento de níveis 3 na ordem dos 6% e uma diminuição de níveis 5 que corresponde a 9,6%.

Tal facto poderá ficar a dever-se, também, a uma aumento da complexidade dos conteúdos a abordar e do nível de exigência por parte dos professores. Sendo o 6º ano um ano de provas de aferição às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é natural que os professores sintam alguma pressão no sentido de promover nos seus alunos aprendizagens que lhes permitam atingir bons resultados nas avaliações externas. Essa pressão poderá influenciar o processo de ensino, aumentando o grau de complexidade das tarefas propostas aos alunos, bem como a forma como os professores

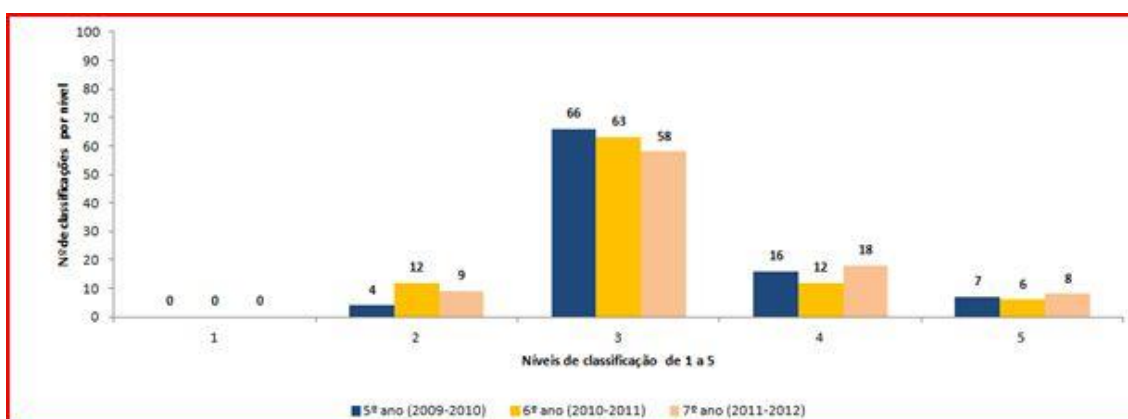
concebem os próprios instrumentos de avaliação, o que se pode traduzir em resultados académicos mais baixos mas que não espelhem, necessariamente, menos aprendizagens. Este aumento de complexidade das tarefas poderá acontecer sobretudo nas turmas não Fénix, por serem aquelas onde se encontram os alunos com aprendizagens já mais consolidadas e nos quais os professores depositam mais expectativas, enquanto que nas turmas Fénix estão os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Enquanto que no final do 5º ano não houve reprovações, no final do 6º ano reprovaram dois alunos, um de uma turma Fénix e outro de uma turma não Fénix, num total de 140 alunos, o que atesta os bons resultados conseguidos.

Foi feita também a análise longitudinal das classificações finais obtidas pelos alunos direta ou indiretamente envolvidos no projeto que se mantiveram na Escola ao longo do 5º, 6º e 7º ano.

No que se refere às turmas Fénix, o gráfico 20 revela que o 6º ano foi aquele em que os alunos obtiveram piores classificações às disciplinas Fénix. Esta leitura parece alinhar-se com a maior complexidade que já referimos ao nível do 6º ano, um ano de conclusão de ciclo e de prestação de provas de avaliação externa.

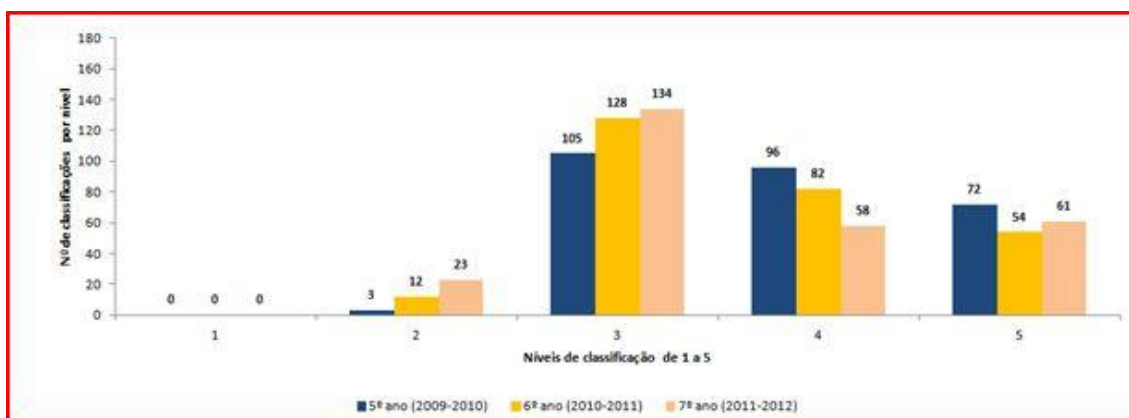
Gráfico 20: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos



No 7º ano houve alguma recuperação relativamente ao número de níveis negativos. No entanto, os alunos obtiveram mais 16,1% de negativas no conjunto das disciplinas de Português, Matemática e Inglês no 7º ano do que no 5º.

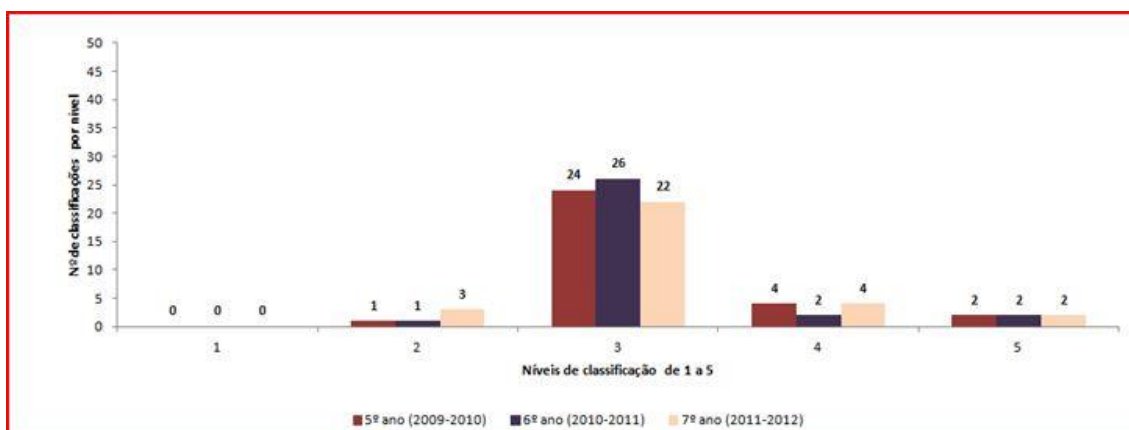
No caso das turmas não diretamente envolvidas no projeto o insucesso escolar às disciplinas Fénix agravou-se progressivamente do 5º para o 7º ano, como é possível ver no gráfico 21. De 1% de níveis negativos no 5º ano passou-se para 4,3% no 6º e 8,3% no 7º ano. Assiste-se ainda a uma diminuição do número de níveis 4 e 5 do 5º para o 7º ano, o que indicia uma diminuição da qualidade do sucesso escolar.

Gráfico 21: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período às disciplinas Fénix no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos



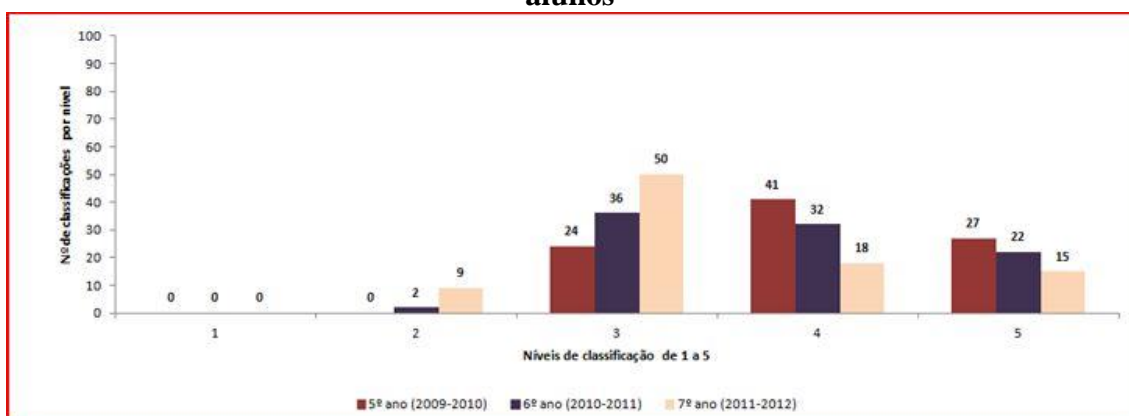
Procedendo a uma análise por disciplina, no caso das turmas Fénix as classificações a Língua Portuguesa mantêm-se praticamente constantes ao longo dos três anos, sendo no entanto de registar um aumento dos níveis negativos do 2º para o 3º ciclo do ensino básico (cf. Gráfico 22).

Gráfico 22: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos



Comparando os gráficos 22 e 23, verificamos que a subida do número de níveis negativos do 6º para o 7º ano é mais significativa nas turmas não Fénix do que nas turmas diretamente envolvidas no projeto. Passa-se de 2,1% de níveis negativos para 9,7%.

Gráfico 23: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos



Ao mesmo tempo que assistimos a um aumento dos níveis negativos parece registar-se nestas turmas uma diminuição progressiva da qualidade do sucesso, como é possível verificar no gráfico 23. A percentagem de níveis 4 passou de 44,5% no 5º ano para 19,5% no 7º ano. A percentagem de níveis 5 passou de 29,3% no 5º ano para 15% no 7º ano.

Na disciplina de Matemática regista-se também um aumento dos níveis negativos do 5º para o 7º ano, se bem que mais significativo nas turmas não Fénix (cf. Gráficos 24 e 25).

Gráfico 24: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos

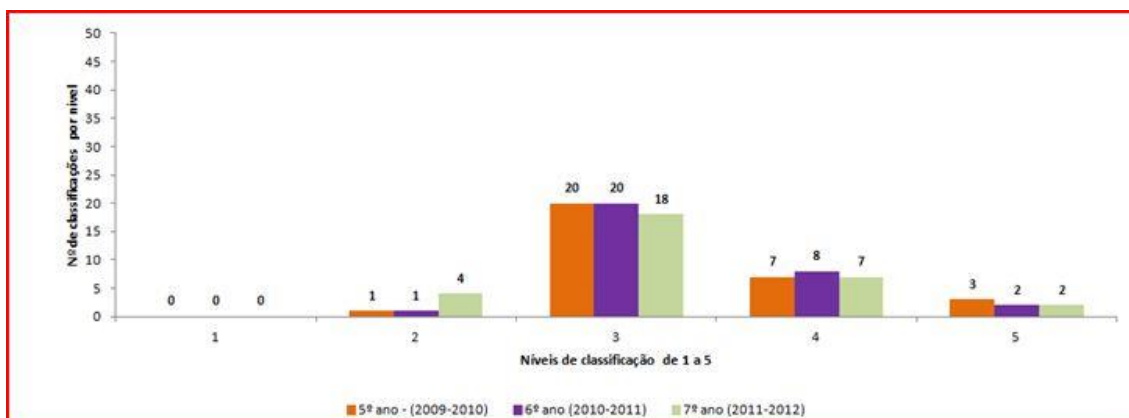
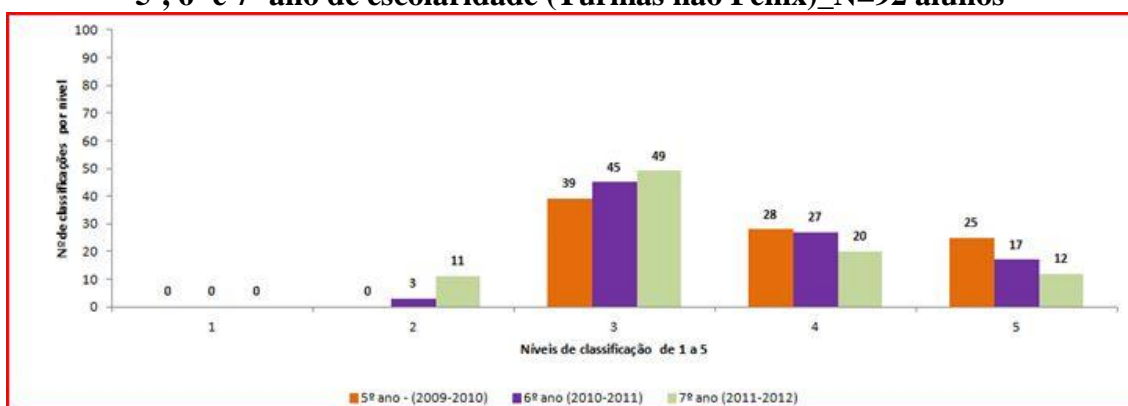


Gráfico 25: Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos



Analisando o gráfico 24 apercebemo-nos de que nas turmas Fénix as classificações obtidas pelos alunos ao longo dos três anos letivos em análise apresentam uma certa regularidade, apesar do aumento de 9,7% de níveis negativos do 2º para o 3º ciclo do ensino básico. O mesmo não acontece com as turmas não Fénix que, à semelhança do que foi possível registar também para a Língua Portuguesa apresentam, para além de um aumento de 8,7% de níveis negativos, uma diminuição da qualidade do sucesso (cf. Gráfico 25). Do 5º para o 7º ano as turmas não Fénix passaram de 30,4% de níveis 4 para 21,7% e de 27,1% de níveis 5 para 13%.

Na disciplina de Inglês, tal como foi possível apurar na comparação de resultados entre o 5º e o 6º ano de escolaridade, houve um aumento significativo de níveis negativos do 5º para o 6º ano nas turmas Fénix (mais 25,8%). Nas turmas não Fénix regista-se também um aumento, se bem que em muito menor escala (mais 4,4% de níveis negativos). Como podemos ver nos gráficos 26 e 27, em ambos os casos o número de níveis negativos obtidos pelos alunos no 7º ano desce para os valores apresentados no 5º ano.

Gráfico 26: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos

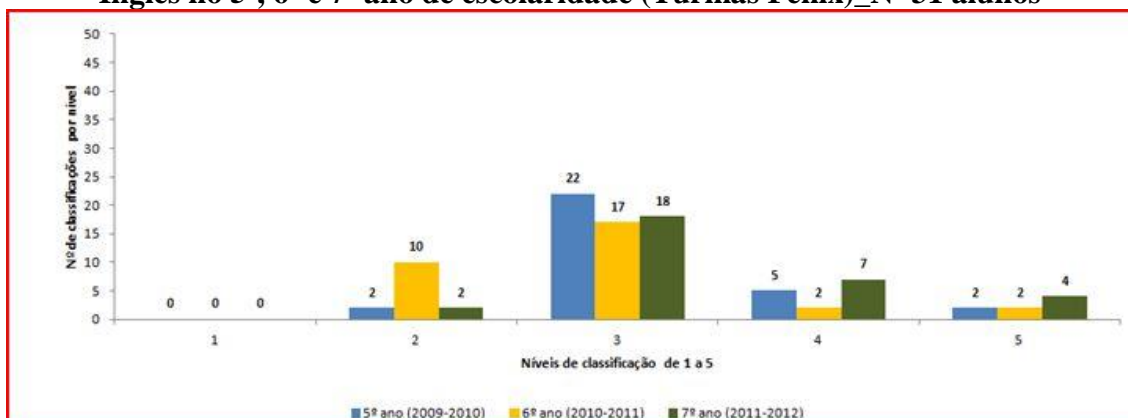
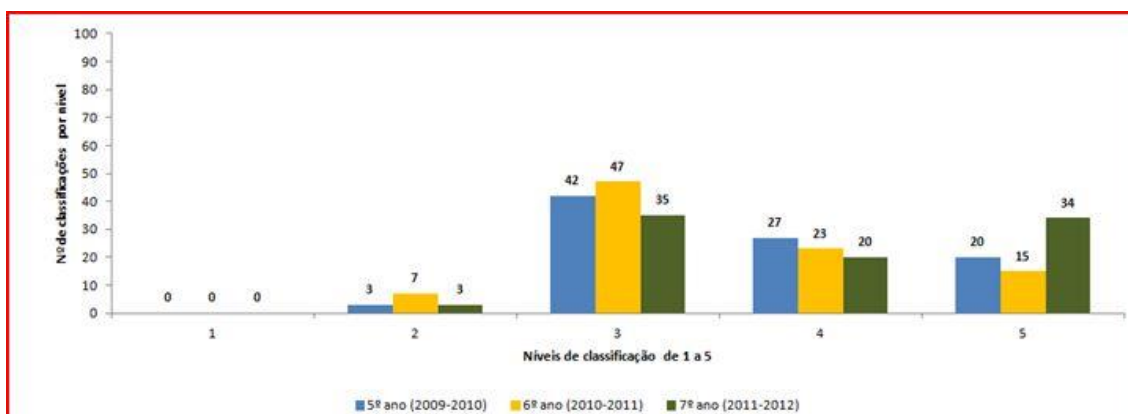


Gráfico 27: projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período a Inglês no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos



Ao contrário do que sucedeu com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é possível registar uma melhoria da qualidade do sucesso no 7º ano, se bem que mais significativa nas turmas não Fénix (cf. Gráficos 26 e 27). Nestas últimas passa-se de uma percentagem de níveis 5 de 21,7% no 5º ano para 36,9% no 7º ano.

Por fim, procedemos também a uma análise longitudinal da evolução das classificações obtidas nas disciplinas não Fénix ao longo do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade. Como podemos observar nos gráficos 28 e 29, essa análise permite apurar um aumento da percentagem de níveis negativos no conjunto destas disciplinas, que é bastante acentuado no caso das turmas Fénix (mais 9,75% de insucesso no 7º ano do que no 6º).

Gráfico 28: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período das disciplinas não Fénix em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas Fénix)_N=31 alunos

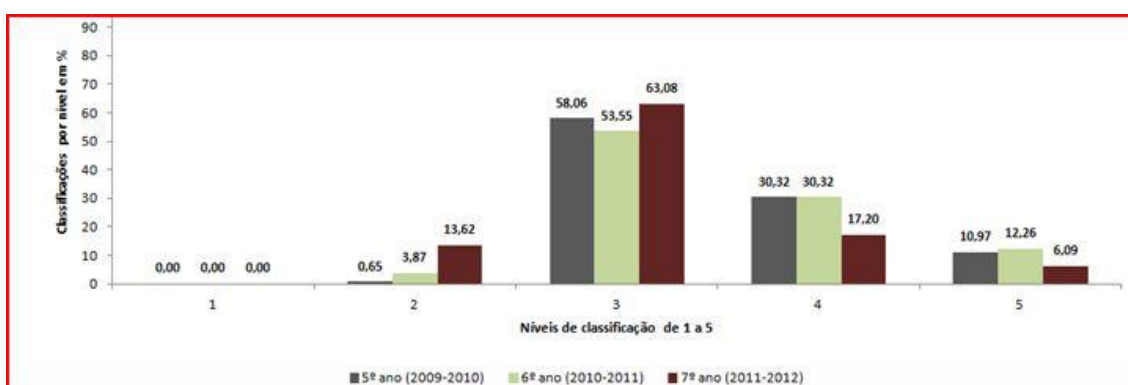
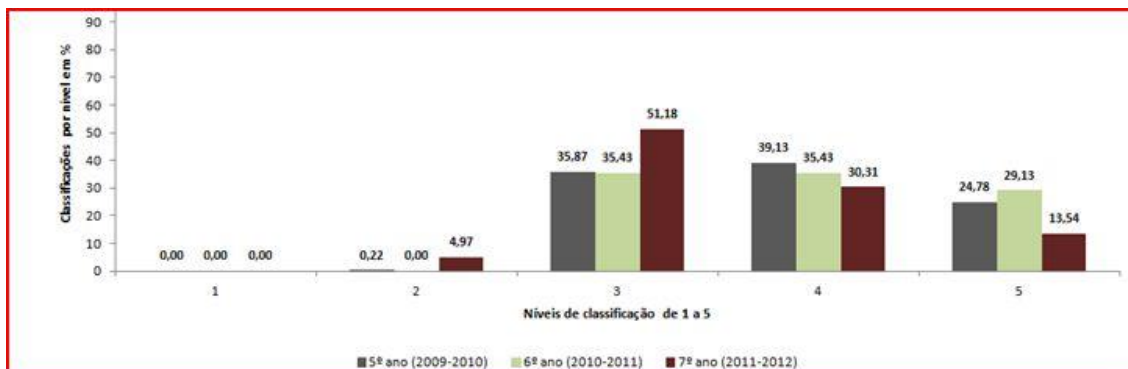


Gráfico 29: Projeto Fénix – Comparação das classificações finais do 3º Período das disciplinas não Fénix em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade (Turmas não Fénix)_N=92 alunos



Paralelamente, analisando estes gráficos é possível registarmos ainda uma diminuição da qualidade do sucesso no 7º ano, visível na menor percentagem de níveis 4 e 5 atribuídos aos alunos⁹⁰.

No final do 7º ano reprovaram 12 alunos em 151, sendo 5 das turmas Fénix e 7 das turmas não Fénix. Estes dados estão alinhados com a tendência identificada para o aumento do insucesso no 7º ano.

Situando-nos num estudo tendencialmente qualitativo que assume como principal objetivo a descrição e compreensão dos fenómenos em análise, os dados apresentados pretendem ser apenas mais um elemento que contribua para a problematização da qualidade dos percursos escolares dos alunos ligados ao projeto em causa. Assim sendo, não temos a pretensão de estabelecer correlações entre este e os resultados académicos dos alunos, mas sim de tentarmos compreender as tendências que parecem emergir desta análise.

A primeira tendência observável é a de que não parecem existir diferenças significativas ao nível da evolução dos resultados académicos dos alunos das turmas Fénix e não Fénix. Isto significa que apesar de as turmas não Fénix apresentarem (como seria de esperar) resultados académicos melhores do que os dos alunos Fénix, a tendência para melhorar ou piorar esses resultados que se pode verificar na análise longitudinal realizada é semelhante à das turmas Fénix. No geral regista-se, em ambos os casos, uma tendência para o aumento de níveis negativos à medida que se avança nos níveis

⁹⁰ A conclusão inversa chegou Marco Martins (2009) em estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas que implementou o Projeto Fénix. A dada altura afirma-se: “baseados nos resultados da nossa investigação podemos afirmar que os alunos do 5º ao 8º ano que não frequentaram as Turmas Fénix, viram os seus bons resultados melhorarem. A percentagem de níveis 4 e 5 dos resultados destes alunos quase que dobrou relativamente aos dois anos letivos anteriores (...)” (pp. 147-148).

escolares, se bem que em algumas disciplinas se regista um maior número de negativas no 6º ano do que no 7º ano. Este facto, tal como já referimos, pode ser consequência da importância do 6º ano de escolaridade enquanto ano de conclusão de ciclo e de prestação de provas externas, o que pode levar os professores a adotarem um grau de exigência maior nas aprendizagens que esperam que os alunos consigam realizar.

Esta análise longitudinal de resultados pode ser equacionada sob duas perspetivas não excludentes: numa perspetiva de aumento da seletividade do sistema e numa perspetiva de consistência do sucesso atribuído. Não reunimos evidências que nos permitam explicar este perfil de resultados embora nos inclinemos para a preponderância da 1ª hipótese, pois está alinhada com o progressivo aumento das taxas de exclusão do sistema.

A segunda tendência que é possível identificar prende-se com o facto de os alunos das turmas Fénix apresentarem resultados relativamente constantes ao longo do 5º, 6º e 7º ano nas disciplinas Fénix, enquanto que nas disciplinas não Fénix se verifica um aumento de níveis negativos bastante mais acentuado do 5º para o 7º ano (cerca de 13%). Apesar de não termos dados concretos que nos permitam explicar esta situação, será de considerar que algumas das características do modelo pedagógico em ação nas disciplinas Fénix (maior proximidade professor-aluno, ensino mais personalizado, monitorização mais sistemática das aprendizagens dos alunos) possam influenciar a maior capacidade de resistência destes alunos nas disciplinas diretamente abrangidas pelo projeto.

Os dados quantitativos apresentados pouco nos dizem quando considerados de forma isolada. Porém, se os combinarmos com os discursos dos alunos, professores e diretores sobre o impacto percebido do projeto nas aprendizagens, parecem apontar para uma maior capacidade de resistência dos alunos das turmas Fénix no trânsito seletivo do percurso escolar. Podendo embora admitir-se que tal facto se possa atribuir a um menor nível de exigência por parte da cultura do projeto, não há, contudo, dados que permitam sustentar esta hipótese.

Importa ainda salientar que, sendo as turmas Fénix constituídas tendencialmente por alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem, os resultados obtidos ao longo do 5º, 6º e 7º ano parecem confirmar a percepção dos professores de que o projeto terá contribuído para inverter o percurso escolar de alunos que pareciam estar numa “rota de insucesso escolar” (Azevedo, 2011).

Para além dos resultados académicos importa analisar também os impactos do projeto no sucesso dos alunos ao nível da socialização e da estimulação. Do ponto de vista dos professores, o Fénix parece ter contribuído para uma melhoria das atitudes e comportamentos em sala de aula. Os professores registam alterações no *saber estar* e nas competências relacionais:

“Eu não conheci a primeira fase do projeto. Mas conhecendo apenas este ano acho que é um facto evidente o progresso que foi efetuado em termos de saber estar, de saber interagir uns com os outros. Mesmo este ano há uma grande progressão não só na competência que todos os sextos anos adquiriram, mas nota-se no saber estar. A diferença que foi sendo trabalhada ao longo do ano...foi feito um progresso incrível.” (CP2)

“Eu também tenho casos, ao nível da socialização neste momento temos três, quatro casos de alunos que entraram do 6º A para o 6º B e a forma como eles integraram com os colegas foi uma coisa espetacular.” (CP1)

Apesar dos professores registarem estas melhorias ao nível atitudinal, tal como referido no ponto 2 da categoria B, os alunos afirmam existirem ainda situações recorrentes de indisciplina na sala de aula. Tal como afirmámos na secção referida, entendemos que os episódios de indisciplina relatados pelos alunos não contradizem as melhorias apontadas pelos professores. Contudo, tanto o discurso dos alunos como algumas das observações realizadas indiciam que haverá ainda trabalho a realizar com os alunos a este nível, que poderiam beneficiar com práticas mais sistemáticas e intencionalizadas ao nível do desenvolvimento das competências sociais e relacionais.

Por fim, professores e alunos mencionam os impactos do projeto na estimulação e na motivação para a aprendizagem. Este é, aliás, reconhecido como um dos pontos fortes do projeto, que contribuiu para uma melhoria significativa da autoestima dos alunos através do reconhecimento e valorização das suas capacidades:

“Até os próprios alunos ficavam... até os próprios ficavam surpresos com eles próprios.” (CP5)

“Havia um grupinho que...conseguiram descobrir capacidades que nem era difícil, eles têm tendência para, pedindo qualquer coisa, ai não, não consigo fazer. Nem sequer...eu não aceito isso. Depois de lido e relido e pensado é que eu aceito que digas que não compreendes, agora...assim, não. E então afinal, aí até é fácil, e depois sentiram-se especiais, e depois mais mimados e era mesmo um ninho.” (CP5)

“Eu, eu... eu nunca... pronto, sabemos que são grupos que mantêm algumas dificuldades pedagógicas, isso já sabemos...não vamos dizer que não. Agora, eu nunca senti nas aulas...com este tipo de organização, que algum aluno se auto excluisse. E nós vemos muitas vezes em turmas em que não é possível este apoio...alguns alunos começam...eles próprios entendem...e é onde as dificuldades começam a acumular-se, eles próprios, até quase recusarem-se a trabalhar porque...e eu aqui nunca senti isso, senti algumas dificuldades mas sempre envolvidos no processo.” (CP1)

“Nunca desistiram.” (CP5)

“Eu pessoalmente posso dizer que tinha quatro alunos com muitas dificuldades. Com um vocabulário muito reduzido, com...pronto, com uma autoestima muito baixa, sempre na base do “eu não consigo, não sou capaz, não gosto de matemática, não vale a pena”. E...e eles foram descobrindo que eram capazes. Eles, eles faziam uma cara de espanto.” (CP4)

“...eles ao conseguirem pequenas coisas, ultrapassarem pequenas coisas, coisas quase insignificantes para nós, em termos dos conteúdos, que para nós são pequenos passinhos mas para eles eram grandes passos...e eles a ficarem interessados, conseguem agarrar-se...ó professora, venha cá outra vez, como é que me explicou, eu lembro-me...assim com uma avidez de aprender...” (CP6)

“Porque o A. era um miúdo... numa turma normal ele ia-se pôr ao fundo da sala e a boicotar-nos as aulas. [...] Ele ia-se perdendo, chegava a um ponto que nem trazia livros nem material nenhum... [...] Ia ficar na retranca, ia querer sabotar as aulas e fazer tudo para que aquilo não decorresse normalmente. E ali foi exatamente o contrário. Acho que o aluno que mais... para mim, que mais valorizou ter um professor quase só para ele, e que até podia dar uns passinhos, acho que foi um miúdo... eu via pelos olhos dele... Ele tentava apreender tudo o que a gente dizia. Tentava fazer um esforço enorme, fazia um esforço enorme para reter aquilo. Às vezes não conseguia reter, mas aquele esforço era...” (CP6)

“E eu senti, apesar das dificuldades, senti-os muito envolvidos.” (CP1)

Apesar desta perspetiva bastante positiva por parte dos professores, o discurso de alguns alunos parece apontar para o facto de nem sempre se registarem melhorias ao nível da motivação para a aprendizagem:

“E: CA3 diz-me lá, desde que estás nos ninhos estás mais motivada para aprender, mais autoconfiante?

C3: Estou. Estou. Sobretudo na Matemática. Porque no Português não consigo. Porque a matéria... às vezes não consigo aprender.”

“E: Olha, CA2, diz-me lá, estás mais confiante desde que estás nos ninhos?

CA2 – Sei lá.

E – E tu, C8?

CA8 – Não sei.”

Um dos alunos entrevistados afirma que não gosta de estar nos ninhos, apesar de não verbalizar as razões na base dessa afirmação:

“E: Primeiro, vocês gostam de estar nos ninhos?

CA8: Sim.

E: Gostas, C7?

CA7: Não.

E: Não gostas mesmo?

CA7: Não gosto mesmo.

E: E tu, C3?

CA3 – Gosto.

E: E tu, C2?

CA2: Mais ou menos.

[...]

E: E tu C7? Porque é que não gostas de estar nos ninhos?

CA7 – Não sei.”

Este *sentir* dos alunos não pode deixar de nos interpelar. A afirmação da aluna de que *às vezes não consegue aprender* revela a internalização das causas do insucesso, num *desânimo aprendido* que o sistema parece não conseguir reverter. Constatemos, em primeiro lugar, que a organização parece não dispor de um dispositivo sistemático de escuta dos alunos que permita monitorizar estes sentimentos de desconforto e desvinculação. E enunciemos a hipótese mais provável para a compreensão desses sentimentos: o estar no ninho é o sinal do estigma organizacional, a evidência de que não sabe tanto como os outros e que precisa de ser tratado de modo diferente, sentida como negativamente discriminante.

Esta hipótese – a confirmar ou negar⁹¹ – parece contudo ser residual pois parece não afetar a generalidade dos alunos.

Destacamos ainda a afirmação de um aluno que, não estando nos ninhos, alerta para a importância de os alunos *puxarem pelos outros*:

“Eu acho que [o Projeto Fénix] é uma desvantagem porque nós temos que puxar pelos outros. Então o Projeto Fénix não é vantagem nenhuma” (C1)

Esta perceção de que as interações entre alunos são importantes na promoção das aprendizagens vai de encontro aos resultados da investigação que tem vindo a ser feita sobre a constituição de grupos de alunos homogéneos ou heterogéneos. De facto, apesar das vantagens que podem advir da constituição de grupos de alunos mais homogéneos para a realização de determinadas aprendizagens não podemos ignorar a importância de que se reveste a heterogeneidade como motor de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Meirieu, 1985; Crahay, 2002), desde que não seja fator de *exclusão sobre a capa da riqueza inclusiva do contacto com a heterogeneidade*.

D. Pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria do projeto

Relativamente aos pontos fortes do projeto, o Diretor refere a possibilidade de recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem, o facto de os professores terem melhores condições para o trabalho colaborativo e a formação que foi dinamizada no âmbito do projeto e que permitiu também que houvesse uma interação com outras escolas.

⁹¹ Na avaliação externa realizada pelo ISCTE, o efeito de estigma foi a dimensão potencialmente sentida como mais ameaçadora do projeto. Alves (2011) chama também a atenção para os danos colaterais do projeto no diz respeito a este efeito.

Também os professores mencionam como vantagem do projeto a possibilidade de recuperação dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, afirmando que estes seriam alunos que, de outra forma se iriam *perder*:

“E trabalham-se as dificuldades depois de uma forma muito mais simples e eficaz.” (CP3).

“Para mim a vantagem é os alunos não se perderem. Estes alunos, estes dezanove ou vinte, iam-se perder. Se não fossem vinte eram dezassete. Nunca mais íamos ter mão neles e eles iam ser uns futuros sabotadores de aulas.” (CP6)

É valorizada a possibilidade de fazer um “diagnóstico diário” das dificuldades, que permite “estar sempre presente para as necessidades daquele aluno” (CP1), praticando um ensino “muito direcionado, muito personalizado” (CP1). Para além da recuperação destes alunos, destacam-se como pontos fortes a possibilidade de trabalhar com turmas de dimensão reduzida, a melhoria da qualidade das aprendizagens e o facto de o programa permitir “trabalhar outro tipo de competências” (CP3) com os alunos da turma-mãe, uma vez que são retirados destas turmas os alunos com mais dificuldades. Tal como referimos na apresentação dos dados relativos ao clima de sala de aula, também os alunos referem esta última vantagem, afirmando que o projeto retira os elementos perturbadores da turma-mãe, melhorando o clima de sala de aula e as condições para a aprendizagem:

“...tira os elementos perturbadores da aula e torna a aula mais calma. Quando são poucas pessoas a professora já pode explicar mais rápido.” (CA5)

“...na turma mãe há menos meninos a perturbar e ficamos com mais tempo para aprender.” (CA5)

Estes discursos parecem apontar ainda para o facto de o projeto permitir uma melhor gestão das situações de indisciplina face ao nº reduzido de alunos por grupo. Os alunos referem ainda que nos ninhos o professor “tem mais tempo para tirar as dúvidas” e “explica melhor” (CA6), sendo que nos ninhos os alunos *podem estar mais atentos e aprender mais* (CA2).

Ainda dentro dos pontos fortes do projeto os professores referem, à semelhança do Diretor, a importância do trabalho colaborativo que foi possível realizar entre professores Fénix. São mencionadas as vantagens da partilha e interajuda que se gerou entre colegas e que permitiu a procura de estratégias conjuntas para solucionar problemas comuns:

“E ao mesmo tempo o estímulo, não é? Ao partilhar, há um sentimento de “há outros caminhos possíveis” ...interajuda, não é? No sentido de, é possível ir

mais longe, é possível fazer de outra forma. É possível se calhar testar de outra maneira. E portanto é sempre um desafio para não esmorecer, porque a relação individualizada com uma turma com alguma sintomatologia de problemas, se não é partilhada, se é vivida de uma forma muito isolada, eu acho que rompe com algum nível de serenidade que é preciso nestas coisas, não é? E portanto saber que há outros que têm dificuldades comuns não é um descanso, mas ao mesmo tempo permite-nos tentar encontrar estratégias. E tentar ultrapassar isso não é?” (CP3)

A ação colaborativa dos professores é vista como fundamental para a introdução de melhorias sustentáveis nas escolas (Bolívar, 2012; Hargreaves, 1994, 1998, 2003). O projeto parece ter vindo criar as condições para o desenvolvimento de um verdadeiro trabalho colaborativo, educacionalmente consequente, com as características de frequência, regularidade e sistematicidade de que nos fala Lima (2009) e que distinguem este tipo de trabalho, com impactos no desenvolvimento profissional docente, de uma mera troca de ideias entre professores. Faltará, contudo, um enfoque na observação e *feedback* crítico entre pares centrado nas práticas de sala de aula, também referido pelo autor, e que parece não acontecer entre os professores ligados ao projeto. O trabalho colaborativo realizado, não obstante a relevância de que se reveste, fica contudo confinado essencialmente ao domínio da planificação.

No que respeita aos pontos fracos do projeto, o diretor refere a impossibilidade de o alargar a outros anos de escolaridade, devido à falta de recursos humanos disponíveis.

“...o não ser possível nós estendermos isto a outros... a outras turmas e portanto, ou seja, naturalmente há falta aqui de professores, portanto, de apoio ao nível dos recursos humanos e portanto falta de recursos humanos para podermos estender isto a outras... a outras turmas e a outros anos.” (CD)

Os professores entrevistados, que mencionam a implementação do projeto no 1º CEB como proposta de melhoria, quando questionados sobre os pontos fracos do projeto referem-se, essencialmente, a algumas fragilidades dos alunos que permaneceram nos ninhos, nomeadamente no que se refere à sua falta de autonomia e relativa dependência face ao professor na realização de aprendizagens, o que poderá levar a dificuldades de readaptação ao modelo tradicional de ensino:

“E é essa a dificuldade, se este projeto falha, perde-se como que um chapéu de proteção que eles ainda precisam de ter para se começarem a tornar mais autónomos...” (CP3)

“Eu tenho algum receio, sabe porquê, eu tenho algum receio. Eu acho que sim, que se criou. Mas atendendo à situação que já falámos aqui, que às vezes há alguma cumplicidade, alguma dependência por causa dos ninhos, que poderá ter alguns reflexos, que poderá ter...se faltando este apoio inicial no sétimo ano, ah, pronto, se eles não vão estranhar mais do que se não o tivessem tido.

Vamos ter algum cuidado especial aqui com estas turmas, não sei. Não sabemos como é que vai ser o futuro em termos de continuidade ou não do projeto mas a escola terá que assumir este compromisso de, não digo, pelo menos ter apoios, mas pelo menos ter mais atenção e mais sensibilidade para estas duas turmas. [...] Porque poderá nos acontecer essa situação, pelo menos numa fase inicial de sétimo ano, sentirem toda esta envolvimento dos professores e toda esta proximidade, qualquer dificuldade que surgia estava ali o professor...” (CP1)

“Dependência, se calhar, um bocadinho, não é? A autonomia dos alunos...se calhar fica um bocadinho aquém do que fazemos nas outras turmas.” (CP6)

“E ao mesmo tempo, o perigo de eles se encostarem, não é? [...] A gente tenta fazer as coisas de uma forma mais... mais lenta, para as coisas irem entrando... Ah...o chegar ao momento em que este ritmo vai ser muito mais... pode trilhar, não é? Pode ser avassalador e pode ter... esperemos que não, mas pode ter consequências negativas.” (CP3)

Finalmente, as sugestões de melhoria referidas para o projeto passam, por parte do Diretor, pelo alargamento do projeto a outras disciplinas e, se possível, a toda a escola. O diretor dá uma ênfase especial à implementação do projeto no 1º CEB:

“No primeiro ciclo acho que era fundamental, ou seja era... nós tínhamos isso idealizado, a questão de recuperar os alunos o mais precocemente possível...” (CD)

Também os professores mencionam a importância de que se revestiria a implementação no 1º CEB, como forma de deteção precoce de dificuldades de aprendizagem:

“Implementar no primeiro ciclo, não é? Eu penso que também seria importante.” (CP6)

“...acho que era importante, se calhar, tentar encontrar formas de chegar mais cedo a trabalhar este tipo de, digamos, de *‘não capacidade para’*. De... *‘não ser capaz de’*. De envolver os pais e começar a mostrar o que eles *‘já são capazes de’*. Portanto, começar a trabalhar mais cedo neste tipo de dificuldades que nós encontramos no quinto ano. Já são quatro anos de... *‘Não sou capaz de’* ou já tive uma repetência em anos sucessivos, não é? [...] acho que quanto mais cedo se trabalharem este tipo de dificuldades, muitas vezes são... vêm já de trás, se calhar mais facilidade teremos de ir resolvendo, com menos esforço até, com mais facilidade, algum tipo de dificuldades que os alunos vão demonstrando quando chegam ao quinto ano. No quinto ano já têm... um historial muito mais degradado.” (CP3)

O Diretor refere ainda como propostas de melhoria a criação de equipas multidisciplinares, que pudessem trabalhar em diferentes escolas Fénix e a promoção de visitas de estudo de alunos Fénix a outras escolas envolvidas no projeto.

Por fim, os professores mencionam a vantagem que poderia advir de uma maior divulgação do projeto dentro da escola, que permitisse um maior envolvimento de outros departamentos e grupos disciplinares:

“...acho que pode falar-se de como as outras estruturas se envolveram também na questão pedagógica. O projeto podia se calhar ser mais divulgado, envolver mais departamentos. Se calhar o trabalho que se estava a fazer em Matemática por aqueles professores que estavam mais ligados ao projeto Fénix, ficava muito pelo projeto Fénix. Se calhar podia-se ter envolvido mais os departamentos. Se calhar mais até porque sentia às vezes... se calhar os outros professores que não estão aqui, não é, se calhar poderá haver outra forma se calhar de os envolver mais. Se calhar... porque nós aqui neste grupo, Português, Inglês e Matemática, assumimos mais este compromisso. Não quer dizer que... senti muito sensíveis outros professores, até os de EVT e Educação Física, mas se calhar seria possível, até na própria formação, porque a formação também era muito direcionada, ou diretores de turma, ou professores de Matemática ... se calhar até para os outros. Para todos os professores que lecionaram estas turmas. Devíamos estar todos.” (CP1)

A citação acima vai de encontro ao discurso do Diretor, que mencionou também o pouco envolvimento dos coordenadores de departamento no Projeto. Valeria a pena refletir um pouco sobre as razões que poderão estar por detrás desse escasso envolvimento. De alguma forma, parece prevalecer aqui a lógica da balcanização, que distingue entre os que estão diretamente ligados ao projeto e os que não estão. Sabendo, contudo, que uma das motivações que levaram o diretor à implementação do projeto se prende com a vontade de desenvolver uma cultura de escola diferente, orientada para a mudança e para a melhoria, seria fundamental envolver os vários elementos e estruturas da escola na mudança desejada.

A afirmação do professor de que *devíamos estar todos* parece apontar, precisamente, para esse desejo de alargar a experiência a toda a escola, criando as condições para o desenvolvimento de uma verdadeira *comunidade de aprendizagem profissional*. A liderança terá aqui um papel fundamental a desempenhar, na criação de estruturas que permitam ligar e implicar toda a comunidade num projeto que, se se pretende que seja promotor de desenvolvimento organizacional, deverá ser da escola e não de alguns elementos da escola.

Apresenta-se, em seguida, um quadro síntese (quadro 24) com os pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria identificados pelo diretor, professores e alunos.

Quadro 24: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto Fénix

Sujeitos entrevistados	Diretor	Professores	Alunos
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> - recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem - trabalho colaborativo dos professores - formação proporcionada no âmbito do projeto / interação com outras escolas 	<ul style="list-style-type: none"> - possibilidade de trabalhar outro tipo de competências com os alunos das Turmas-mãe - diagnóstico diário das dificuldades dos alunos - ensino direcionado para as necessidades de cada aluno, personalizado - articulação entre professores (trabalho conjunto) - possibilidade de trabalhar com turmas de dimensão reduzida - recuperação de alunos que, de outra forma se iriam <i>perder</i> - melhoria da qualidade da aprendizagem - partilha e interajuda entre colegas - procura de estratégias conjuntas para solucionar problemas comuns 	<ul style="list-style-type: none"> - o projeto retira os elementos perturbadores da turma-mãe, melhorando o clima de sala de aula e as condições para a aprendizagem - nos ninhos os professores têm mais tempo para esclarecer as dúvidas dos alunos e <i>explicam melhor</i> - maior facilidade de gerir situações de indisciplina, face ao nº reduzido de alunos por grupo - os alunos nos ninhos conseguem estar mais atentos e aprender mais
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> - impossibilidade de alargar o projeto a outros anos de escolaridade (falta de recursos humanos) 	<ul style="list-style-type: none"> - dependência de alguns alunos face aos ninhos e ao professor - falta de autonomia de alguns alunos - dificuldade de readaptação ao modelo tradicional de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - alguns alunos não gostam de estar nos ninhos
Sugestões de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - alargar o projeto a toda a escola - alargar o projeto a outras disciplinas - investir na implementação do projeto no 1º CEB, como forma de deteção precoce de dificuldades de aprendizagem - criação de equipas multidisciplinares adstritas ao projeto, que pudessem trabalhar em diferentes escolas Fénix - promover visitas de estudo dos alunos a outras escolas Fénix 	<ul style="list-style-type: none"> - implementar o projeto no 1º CEB - maior divulgação do projeto na escola; envolvimento de mais departamentos 	Sem unidades de registo

Em suma, o projeto Fénix parece ser percecionado pela generalidade dos atores envolvidos enquanto bastante positivo, sendo entendido como promotor de mais e melhores aprendizagens nos alunos e de uma predisposição dos professores para equacionarem novas formas de organizar o trabalho pedagógico.

Identificam-se, contudo, algumas fragilidades ao nível da implementação do projeto, essencialmente no que toca à dificuldade de envolvimento de toda a comunidade educativa, ao impacto aparentemente escasso do projeto nas práticas pedagógicas em sala de aula, à verificação de alguma desconexão ao nível da gestão do currículo nos diferentes grupos de alunos e à inexistência de mecanismos de supervisão direta das práticas, bem como de mecanismos formais de audição dos alunos envolvidos no projeto.

Levantam-se ainda alguns sinais de alerta, nomeadamente no que respeita:

- i. à permanência de alguns alunos nos ninhos por períodos de tempo demasiado longos;
- ii. ao facto de alguns alunos mencionarem algum desconforto relativamente aos ninhos;
- iii. à excessiva centração das práticas pedagógicas na figura do professor;
- iv. à possibilidade da criação de situações de dependência do aluno face ao professor no que respeita às aprendizagens a realizar.

Pelo exposto, não obstante os resultados positivos percecionados ao nível do projeto, parece haver ainda margens de melhoria que permitam a sua otimização e contribuam para a criação de uma cultura de verdadeiro desenvolvimento profissional e organizacional.

3. Projeto Turma Mais

A. Reorganização da escola para a implementação do projeto

Na apresentação dos dados referentes ao modo de concretização deste projeto seguir-se-á a ordem usada na secção anterior. Convocaremos os dados de diversas fontes referentes às categorias em análise e mobilizaremos os quadros concetuais e teóricos para os interpretar e interpelar.

1. Organização do tempo e do espaço

De acordo com o Diretor, a organização do tempo e do espaço com vista à implementação do projeto foi difícil, principalmente por se tratar de uma escola sobrelotada, que não apresentava, à partida, espaços disponíveis para a implementação do projeto:

“...numa escola sobrelotada, como nós temos sido, isso foi mais difícil ainda do que seria numa escola onde não existiriam esses, essas condicionantes. Eh... aqui obrigou a um grande esforço, em termos de gestão dos tempos” (ABD)

Esta dificuldade estrutural de manipulação de duas variáveis chave da organização escolar não impediu, no entanto, a *reinvenção* organizacional, possível quando há uma visão, um querer e um saber. No fundo, este nome e estes verbos são provavelmente os mais determinantes em qualquer processo de mudança (Kotter & Rathgeber, 2012; Edwards, 2011; Hargreaves et al, 2001; Fullan, 2007).

De facto, como afirma Canário (2005), existe ainda hoje a ideia de que os processos de inovação e mudança nas escolas só serão possíveis através da alocação de recursos suplementares. Este autor aponta para a necessidade de uma outra abordagem, que privilegie não o acréscimo de recursos, mas uma outra gestão dos recursos disponíveis.

2. Organização de alunos e professores

A alocação de professores à Turma Mais não seguiu, de acordo com os mesmos, nenhum critério específico. O projeto foi inicialmente aplicado aos alunos de 5º ano e os professores que dele fizeram parte foram os que iniciariam esse ciclo de estudos, independentemente da implementação do Turma Mais:

“Os critérios... não, não, não acho... penso que não houve, porque normalmente aqui nós fazemos o, o acompanhamento do, das turmas, não é, portanto naquele ano havia uma, um determinado número de professores que iria começar com quintos anos.” (BP1)

A ordem *burocrática* da rotina e dos procedimentos formais, baseada em *critérios impessoais e abstratos* (Formosinho, 1984), parece comandar aqui o procedimento, impedindo que sejam adotadas as soluções mais adequadas e podendo introduzir o acaso no funcionamento do projeto.

Relativamente à organização dos professores na Turma Mais é referida uma adaptação ao projeto em duas fases. O projeto iniciou-se com uma alteração relativamente à matriz organizacional original, havendo professores diferentes nas turmas de origem e na Turma Mais, sendo que todas funcionavam em simultâneo. Cada Turma Mais era constituída por alunos provenientes de três turmas diferentes. Após um primeiro ano de funcionamento do projeto nestes moldes, concluiu-se que seria mais proveitoso para os alunos terem o mesmo professor na turma de origem e na Turma Mais:

“No primeiro ano da experiência, que foi de termos três turmas e de, eh, o professor da turma mais não ser o mesmo da turma titular. No final do primeiro ano fizemos um balanço e vimos que isso, que de facto não estava a correr da melhor maneira porque os alunos não reconheciam dois professores em simultâneo da mesma disciplina. Isto levou-nos a reorganizar no sentido de ultrapassar essa dificuldade com duas turmas de origem e uma Turma Mais, mantendo o professor da turma, o professor de origem. E isto levou-nos a concluir que foi a melhor... foi melhor porque... quer em termos organizacionais, quer em termos de... trabalho efetivo, eh, houve uma unanimidade que esta segunda versão foi melhor.” (ABD)

“no primeiro ano era a... era, eh, o professor turma mais não era professor da turma de origem. Tínhamos todas aulas em simultâneo, estávamos quatro professores a dar a Matemática ou o Português ao mesmo tempo, os três das turmas, das turmas de origem e o professor da turma mais que tinha os três... meninos dessas três turmas...” (BP1)

A partir do segundo ano o projeto começou a funcionar segundo a matriz organizacional original, atribuindo-se o mesmo professor à Turma Mais e às turmas de origem. Outra alteração que foi feita ao nível da distribuição dos alunos pelas turmas consistiu no facto de formar cada Turma Mais a partir de duas turmas de origem e não de três, como aconteceu no primeiro ano do projeto. Esta alteração foi percebida como muito vantajosa pelos professores, que passaram a ter Turmas Mais com menos alunos, o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem:

“BP1: No primeiro ano... turma mais foi muito complicado porque tinha uma turma muito, muito, muito má e nós no primeiro tínhamos três turmas para uma turma mais. E eu tinha uma turma, que era o 5º K, que era muito, muito má e só do 5º K tinha para aí dez ou doze alunos e depois ainda mais uns do 5º A e do 5º J e ficava...”

E: E a ficar turmas muito grandes, não é?

BP1: Ficavam grupos enormes!

BP2: ... o meu grupo, o meu grupo de nível dois nesse ano foi muito complicado. Muito, muito, muito! Eu cheguei a ter, eh, dezasseis ou dezoito alunos na turma, com um grupo ali mesmo muito, muito mau, que era o 5º K, muito fraco e foi muito difícil. No segundo ano nós, a experiência, eh...

BP1: No segundo ano ajustamos.

(...)

BP1: Eh, duas turmas de origem para uma turma mais. Ora isso... correu muito melhor.

BP2: E portanto aí já correu... já foi... foi muito mais fácil. Foi muito mais fácil.”

Esta alteração que se realizou no segundo ano de implementação do projeto e que visou, essencialmente, a constituição de Turmas Mais mais pequenas, remete-nos para a questão do tamanho das turmas e para a sua relação com as aprendizagens. Independentemente da controvérsia ao nível da investigação sobre as implicações do tamanho das turmas na qualidade das aprendizagens dos alunos, o facto é que quanto mais alunos existirem numa turma, maior será a dificuldade de o professor gerir interações pedagógicas significativas em sala de aula. Tal como referimos na primeira parte, Blatchford et al (2003) identificaram correlações consistentes entre o tamanho das turmas e o tempo de instrução, sendo que as turmas mais pequenas podem favorecer mais tempo efetivo de instrução, conferindo um papel mais ativo e participativo aos alunos. Se é verdade que a constituição de turmas mais pequenas, por si só, pode não ser favorecedora de mais e melhores aprendizagens, o facto é que existe um *limiar da complexidade* para além do qual será difícil gerar e gerir aprendizagens significativas para todos os alunos (Alves, 2010c).

Por outro lado, a capacidade de, findo o primeiro ano de implementação do projeto, os professores se juntarem para refletir sobre formas de o melhorar é indiciador de uma efetiva adesão ao mesmo e de um trabalho colaborativo que vai no sentido da construção de uma escola que aprende (Guerra, 2001) e que, portanto, contribui para um desenvolvimento profissional e organizacional sustentado.

Relativamente à alocação de professores às Turmas Mais, também os alunos entrevistados são da opinião de que é preferível ter o mesmo professor na Turma Mais e na turma de origem, pois o professor acaba por conhecer melhor os alunos, conseguindo fazer um trabalho mais direcionado para as suas dificuldades:

“...no ano passado, não conhecíamos a professora [da Turma Mais], conhecíamos a professora assim mais ou menos, aqui da escola, e lá conhecíamos como sendo a professora da aula. Mas ela...explicava muito bem, mas às vezes não tirava aquelas dúvidas que nós queríamos que tirasse. Ora este ano a professora já sabe as nossas dificuldades e já nos ajuda naquilo que temos dificuldade. E a outra não sabia as dificuldades que nós tínhamos.”
(BA6)

Esta alteração, que vai de encontro à matriz original do projeto, parece reforçar a centralidade de que se reveste a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem (MacBeath, 1999). Para além de permitir o reforço da relação professor-aluno, a atribuição do mesmo professor às turmas de origem e à Turma Mais parece contribuir para um melhor acompanhamento dos alunos nas diferentes fases do seu percurso escolar e para uma mais fácil coordenação e acompanhamento dos conteúdos programáticos nas várias turmas.

No que respeita à organização dos alunos na Turma Mais, conforme foi já referido na primeira parte, a matriz organizacional deste projeto prevê que todos passem por esta turma, sendo os grupos de alunos organizados pelo seu nível de proficiência (alunos com nível negativo, alunos de nível 3, de nível 4 e de nível 5).

Nesta escola a passagem dos alunos pela Turma Mais foi organizada de acordo com a génese do projeto, iniciando-se o ano letivo com os alunos de nível cinco, de forma a conotar esta turma com o sucesso escolar, criando expectativas positivas em torno da mesma:

“[Os alunos] Vão rodando, por, por níveis. [...] Cada nível entra uma vez, à exceção dos níveis dois, que entram duas vezes. É o segundo grupo a entrar, portanto final do primeiro período e no terceiro período. Os outros passam uma vez, os níveis cinco, os níveis quatro e os níveis três.” (BP1)
“...é precisamente por causa da gestão das expectativas que se começa com o nível cinco que é para conotar o projeto com o sucesso. E depois então é que vêm os de nível dois. [...] Começa pelos de nível cinco exatamente para conotar o projeto com, com o sucesso. Não é? Portanto, os outros que vêm a seguir, vão para uma coisa que os meninos de nível cinco foram, portanto eles não vão porque são fraquinhos” (BP1)

Como refere Verdasca (2010b, p. 57) “não há qualidade educativa, sem sobrevivência escolar plena”, sustentando que o projeto

radica na assunção de que a escola dispõe de campo de manobra na esfera organizativa, em particular, na fixação de critérios de constituição de agrupamentos internos de alunos e no uso de combinatórias geradoras de novas dinâmicas e potenciadores de melhorias significativas dos resultados escolares. (p. 57)

Esta margem de manobra parece ter sido efetivamente utilizada pela escola em questão, que não se cingiu ao decalque da matriz organizacional original do projeto. Numa tentativa de adequar o projeto ao contexto da escola, com as suas potencialidades e limitações, a escola ousou reinventá-lo.

Julgamos ainda importante destacar a reflexão e as alterações feitas quanto à alocação de professores às Turmas Mais. Apesar de não ter havido critérios específicos de alocação de professores ao projeto, a reflexão feita em torno da atribuição de professores às Turmas Mais revela uma preocupação com o melhor interesse dos alunos. Tal facto constitui, em nosso entender, um avanço relativamente aos critérios nem sempre claros de distribuição dos professores pelas turmas, nos quais parece diluir-se, muitas vezes, este melhor interesse dos alunos (cf. Antunes & Sá, 2010).

3. Recursos materiais e humanos

A principal dificuldade relacionada com a implementação do projeto ao nível dos recursos prendeu-se, na opinião do Diretor, com a escassez de espaços disponíveis para o funcionamento da Turma Mais:

“...foi muito difícil adaptar uma escola com eh... excesso de alunos, com poucos recursos disponíveis em termos espaciais, em termos de, de tempos letivos... foi um desafio mas que eu creio que conseguimos, de uma forma geral, dar uma resposta bastante satisfatória...” (ABD)
“...durante o tempo da manhã era quase impossível nós dizermos que havia algum espaço disponível, portanto foi a maximização dos espaços e mesmo a maximização, olhando não ao, ao aquilo que seria o ideal, isto é, ter um espaço de sala de aula mas tendo espaços mais pequenos que também foram aproveitados ao máximo.” (ABD)

Outra dificuldade, apontada pelos professores, prende-se com a escassez de créditos horários atribuídos ao projeto, o que não permite a sua otimização. Tal como foi já referido, no primeiro ano de implementação cada Turma Mais foi constituída a partir de alunos provenientes de três turmas diferentes, o que fez com que, em algumas alturas do ano, esta turma tivesse um número elevado de alunos. Tal facto dificultou o trabalho pedagógico a realizar com os alunos e levou à alteração já mencionada, de juntar na Turma Mais alunos provenientes não de três, mas de duas turmas distintas. No entanto, esta alteração exigiria um maior número de horas disponíveis que, apesar de terem sido solicitadas à tutela, não foram atribuídas à escola. Desta forma, a solução encontrada pela escola para ultrapassar esta situação passou por funcionar em Turma Mais duas vezes por semana e não três. A terceira aula semanal ocorria nas turmas de origem, com prejuízo para estas, tal como afirmam os professores, pois nessa terceira aula acabavam por ficar com todos os alunos em sala:

“O último ano havia, havia aqui uma nuance, é que eles não estavam só na turma mais. Estavam dois, duas aulas na turma mais e uma aula na turma de origem. Porque foi a maneira que nós arranjamos pra poder ser duas turmas. [...] Não, não se conseguia desdobrar completamente... percebe? Porque as horas não cresciam. (risos)”

(...)

“... nós sugerimos e não houve reação, elas, eh, pronto percebiam que de facto precisavam de mais, de mais tempo... claro que com algum prejuízo para a turma de origem, não é?” (BP1)

Importará aqui destacar que, mesmo não tendo conseguido o crédito horário extra solicitado à tutela, a escola não *cruzou os braços*, nem insistiu na manutenção de um modelo que avaliou como desadequado às suas necessidades, justificando essa manutenção com a falta de recursos. Pelo contrário, à semelhança do que acontece numa verdadeira comunidade de aprendizagem profissional, a escola refletiu, analisou, ponderou e chegou a uma solução organizacional alternativa. A solução final encontrada, apesar de não ser considerada ótima, foi aquela que no entender da escola, e dadas as limitações de crédito horário encontradas, melhor responde aos interesses dos alunos. Este é um exemplo da capacidade interna de mudança (Hopkins, 2007; Hudson, 2009; Bolívar, 2012) que cada escola pode desenvolver, transformando-se na *unidade básica de mudança e inovação* de que nos fala Bolívar (2012).

4. Estruturação e comunicação dos objetivos do projeto

O Diretor refere três grandes objetivos a atingir com a implementação do programa: “tentar dar mais aos alunos que mais necessitam, fazer grupos mais pequenos para combater um bocadinho o gigantismo das turmas e fazer um ensino o mais individualizado possível” (ABD). Estes objetivos iriam refletir-se, ainda de acordo com o Diretor, nos números e metas que a escola teria que atingir no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar. Parece-nos importante notar que a ênfase é aqui colocada no processo e não no produto, ou seja, os objetivos referidos pelo Diretor ligam-se, em primeira instância à alteração das práticas pedagógicas. Parece assim existir, por parte da liderança de topo, a noção de que é alterando as práticas que se consegue melhorar os resultados, orientando-se a ação da escola nesse sentido.

Relativamente à forma de comunicação dos objetivos aos professores, o Diretor refere ter adotado um estilo de comunicação direta, de proximidade, mais baseado na palavra oral do que em documentos escritos. A implementação do projeto não partiu de uma imposição por parte da Direção que, pelo contrário, procurou demonstrar aos professores as mais-valias do mesmo, como forma de combater algumas resistências iniciais:

“...é feito um esforço muito grande de, eh... o relacionamento interpessoal ser muito próximo. E das barreiras, não haver o, tanto quanto possível um esbater das... da cadeia hierárquica, se podemos chamar assim. Portanto, o que é que se tenta falar, tenta-se dizer que a comunicação é muito direta e é muito verbalizada e é muito explicitada; não na base de documentos que se produzem...” (ABD)

“...verbalizar, de explicar, de fazer ver às pessoas que de facto nós temos tudo a ganhar...” (ABD)

“A ideia que nós temos é que nós de facto poderíamos optar, ‘isto é assim, ponto final’, ‘eu... eu tenho competências e vocês... eu tenho competências para coordenar e vocês... pronto’. Não foi nunca essa a opção; foi sempre de explicar, de combater resistências, lá está, muitas vezes que vinham ao de cima, ‘mais uma moda’, ‘mais este ano’, ‘mais uma coisa’, ‘mais não sei quê’ [...] e tentámos sempre explicitar perante assembleias, eh... de professores, que... quais eram os objetivos, porque é que nós estamos a fazer isso. E que teríamos todas as vantagens em ter êxito nessas matérias, eh... porque mais do que, ser o êxito meu ou o inêxito meu, era bom para todos.” (ABD)

O discurso do Diretor aponta para um tipo de liderança colegial, de proximidade, que aposta em motivar as pessoas para as mudanças a implementar:

“...fazer as coisas com as pessoas, não contra as pessoas, porque tenho perfeita consciência que se fizer contra as pessoas, depois mais tarde ou mais cedo as coisas correm mal. Tenho essa... pra mim é... a liderança, o tipo de liderança é muito este...” (ABD)

A comunicação dos objetivos do projeto aos pais foi feita também num registo de proximidade “turma a turma, quase” (ABD) no sentido de, mais uma vez, se demonstrarem as vantagens do projeto. Ao contrário do que é relatado pelo Diretor da escola com Projeto Fénix, o diretor desta escola afirma que os pais, na generalidade, não ofereceram resistência à implementação da Turma Mais:

“Creio que na sua maior parte, eh... os pais perceberam, aderiram, eh, não levantaram obstáculos. Eh, nunca senti que os pais tivessem, eh, dito ou opinado no sentido de dizer que isto era uma má experiência, na Turma Mais acho que não.” (ABD)

Também neste caso, a chave do sucesso passou por uma liderança para a aprendizagem (Hallinger, 2011), que engloba características de modelos de liderança pedagógica ou instrucional (Bolívar, 2003, 2012; Hallinger, 1983) e transformacional (Bass, 1990), centrada na aprendizagem dos alunos mas, ao mesmo tempo, mobilizadora da comunidade escolar com vista ao desenvolvimento da capacidade da escola para a melhoria. A mobilização e a implicação da comunidade escolar passaram por uma comunicação permanente e pela explicitação do sentido da ação, num registo de proximidade e abertura. Destaca-se ainda a perceção do Diretor relativamente à necessidade de haver uma adesão voluntária aos projetos, que se revela condição *sine qua non* para o sucesso na implementação dos mesmos.

O discurso dos professores corrobora a boa aceitação do projeto por parte dos pais, mencionando-se, no entanto, alguns problemas levantados pontualmente no que se refere à mudança de horário a meio do ano letivo e a algum efeito de estigmatização que poderia ser causado pela divisão dos alunos, mesmo que temporária, em grupos de nível:

“... eles [os pais], eles aceitaram muito bem. Aceitaram bem.” (BP1)

“Sim, na generalidade foi muito bem. Houve alguns pro... uma ou duas pessoas que depois, ‘o horário’, eh, qualquer coisa, “ai...”, pronto, algum preconceito de... a turma do nível cinco, do nível dois mas que se diluiu completamente, eh, no meio de uma plateia houve uma mãe que foi assim um bocadinho... alguns pormenores deste lado, outro pai ou outra mãe falaram também noutro... mas diluiu-se perfeitamente...” (BP2)

“Não, globalmente eles deram... hã, aliás, se não tivessem dito que sim... não houve nenhum pai que dissesse que não... porque os pais tinham que assinar, não é? A dizer que concordavam... e não houve nenhum pai que discordasse...” (BP1)

Por fim, a comunicação dos objetivos do projeto aos alunos passou essencialmente, tal como no caso do Projeto Fénix, pelos Diretores de Turma. No caso da Turma Mais o Diretor refere também a importância dos professores das disciplinas diretamente envolvidas no projeto que, “aluno a aluno, turma a turma” (ABD) foram explicando os objetivos e o funcionamento do mesmo.

Este projeto, tal como o anterior, chama a atenção para o que poderíamos designar uma *comunidade educativa em ação*. Isto é, o sucesso de uma iniciativa no campo escolar tem obrigatoriamente de envolver as pessoas, gerar dinâmicas de comunicação e entendimento entre todos aqueles que fazem a escola, designadamente professores, alunos e pais. Trata-se de um processo de *empowerment* que tem na liderança, na comunicação, na colaboração, na coesão e no trabalho em rede (Fetterman & Wandersman, 2005), as variáveis essenciais à implementação bem sucedida de projetos de melhoria.

B. Implementação do projeto

Na implementação do projeto analisamos o papel das lideranças, as práticas pedagógicas, os mecanismos de coordenação do currículo e de supervisão e avaliação da instrução, as dinâmicas de desenvolvimento profissional a forma como foi

monitorizado o projeto e o papel das estruturas externas de coordenação e acompanhamento do mesmo.

1. O papel das lideranças

Ao nível da implementação do projeto o Diretor destaca a importância das lideranças intermédias, nomeadamente dos Coordenadores de Departamento, principalmente no que diz respeito à gestão do currículo. Estes elementos acabaram por ser *os pivots do projeto*, devido ao seu perfil profissional de grande competência, dinamismo e abertura à mudança:

“...muitas das vezes nós designamos, quando é, tem a ver com currículo, os coordenadores de departamento, porque sabemos que nos coordenadores de departamento, nomeadamente dois, eu não devia dizer isto mas é, acaba por ser a realidade, em dois departamentos fundamentais nós temos pessoas que de facto têm uma grande preponderância em termos de competência, em termos de dinamismo e em termos de abertura, nomeadamente nos departamentos de ciências exatas e da natureza e de línguas e portanto nós transformamos os pivôs, como pivôs de toda esta... de todos estes projetos, estes docentes.”
(ABD)

Ao contrário do projeto anterior, os coordenadores de departamento, *mais ligados à organização e ao apoio ao ensino*, parecem assumir uma grande centralidade na criação de condições de sucesso. De notar, ainda, a reserva colocada no reconhecimento do papel de dois deles – *não devia dizer isto mas é a realidade* – o que evidencia, por um lado, a importância das lideranças intermédias e a diferenciação do desempenho que escapa à matriz burocrática da uniformidade e da conformidade. Esta diferenciação parece contrastar com a ausência de critérios explícitos para a escolha dos professores a integrar o projeto, o que acaba por reforçar as expectativas elevadas que o Diretor coloca nas lideranças intermédias, enquanto *pivots do projeto*. Aqui a escolha não foi aleatória, o que indicia a crença no poder mobilizador das lideranças intermédias, bem como procedimentos típicos de um estilo de liderança instrucional partilhada (Hallinger, 2011), no qual a comunidade educativa, com o encorajamento e acompanhamento do Diretor, gera e partilha conhecimento sobre formas de melhorar as práticas pedagógicas (Leithwood et al, 2010).

A aplicação do questionário PIMRS nesta escola obteve uma média de respostas que se situa nos 4,13 na escala de frequência utilizada. Tal facto indicia que o Diretor desenvolve *Frequentemente* ações condicentes com um modelo de liderança instrucional. Como podemos ver no quadro 25, à semelhança do que sucede com a

Escola 1, a 1ª dimensão do questionário, relativa à “Definição de uma missão”, é a que obtém um valor mais elevado na escala de frequência (4,46).

Quadro 25: síntese das médias das dimensões e funções de liderança instrucional na escola 2 (N=39)

Dimensões	Funções	Média	
Definição de uma missão	I. Estrutura os objetivos da escola	4,5	4,46
	II. Comunica os objetivos da escola	4,42	
Gestão do programa instrucional	III. Supervisiona e avalia a instrução	4,06	4,04
	IV. Coordena o currículo	4,3	
	V. Monitoriza o progresso dos alunos	3,76	
Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola	VI. Protege o tempo instrucional	3,96	4,06
	VII. Mantém uma alta visibilidade na ação	4,22	
	VIII. Fornece incentivos aos professores	4,18	
	IX. Promove o desenvolvimento profissional	4,3	
	X. Fornece incentivos para a aprendizagem	3,64	

Destaca-se que nenhuma das funções fica abaixo dos 3,76 pontos. Se arredondarmos esta pontuação cairemos na designação *Frequentemente* na escala utilizada no inquérito. Isto significa que, de acordo com os inquiridos, o Diretor desempenha *Frequentemente* todas as funções que fazem parte do modelo de liderança instrucional de Hallinger (1983). Acresce que nenhum dos comportamentos que compõem cada uma das funções é pontuado abaixo de 3,3. Tal implica que não exista nenhuma ação considerada como parte de um estilo de liderança instrucional que não seja pelo menos desempenhada *Algumas Vezes* pelo Diretor.

Passemos agora à apresentação de resultados por dimensão:

i) Definição de uma missão

Como podemos ver nos quadros 26 e 27, o Diretor desenvolve *Frequentemente* ações que visam a estruturação e comunicação dos objetivos da escola.

Quadro 26: Escola 2 - Função “Estrutura os objetivos da escola”

Comportamentos	Média
1.1. Desenvolve um conjunto de objetivos anuais da escola.	4,6
1.2. Organiza/estrutura os objetivos de escola de modo a que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	4,6
1.3. Usa a avaliação de necessidades, ou outros métodos, formais ou informais, para implicar os professores no desenvolvimento dos objetivos.	4,4
1.4. Usa os resultados do desempenho escolar dos alunos no desenvolvimento dos objetivos académicos.	4,4
1.5. Desenvolve objetivos facilmente compreensíveis e utilizados pelos professores da escola.	4,5
Total	4,5

Quadro 27: Escola 2 - Função “Comunica os objetivos da escola”

Comportamentos	Média
2.1. Comunica eficazmente a missão da Escola aos membros da comunidade escolar.	4,7
2.2. Discute os objetivos académicos nas reuniões com os professores.	4,7
2.3. Tem em mente os objetivos académicos da escola quando toma decisões curriculares com os professores.	4,5
2.4. Assegura que os objetivos académicos estão refletidos em locais de grande visibilidade na escola.	4,2
2.5. Refere os objetivos da escola ou a sua missão em reuniões com os alunos (assembleias ou debates).	4,0
Total	4,42

Os resultados da aplicação do inquérito nestas funções parecem ir de encontro ao discurso do Diretor que, como mencionámos na categoria A, demonstra uma grande preocupação com o envolvimento dos docentes nos objetivos da escola e com a comunicação clara dos mesmos, num clima informal de abertura e proximidade. Os comportamentos 2.1 e 2.2, com uma média de frequência de 4,7, demonstram que os docentes consideram que, de facto, o Diretor *Frequentemente/Quase Sempre* comunica eficazmente a missão da escola aos membros da comunidade escolar e discute os objetivos académicos nas reuniões com os professores.

Esta dimensão obteve uma pontuação global de 4,46, o que arrendado corresponde ao valor máximo da escala de frequência utilizada. Tal significa que o Diretor adota *Quase Sempre* comportamentos que contribuam para a definição clara de uma missão.

ii) Gestão do programa instrucional

Neste domínio estão englobadas as funções de coordenação do currículo, supervisão e avaliação da instrução e monitorização do progresso dos alunos. A única função com uma pontuação global abaixo de 4 é a última (cf. quadro 28).

Quadro 28: Escola 2 - Função “Monitoriza o progresso dos alunos”

Comportamentos	Média
5.1. Reúne individualmente com os professores para discutir o progresso dos alunos.	3,6
5.2. Discute os resultados do desempenho académico para identificar os pontos curriculares fortes e fracos.	4,0
5.3. Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares.	3,7
5.4. Informa os professores do resultado do desempenho escolar de forma escrita (memorando ou boletim informativo).	3,6
5.5. Informa os alunos acerca do progresso académico da escola.	3,9
Total	3,76

No entanto, mesmo neste caso a pontuação obtida é de 3,76, o que arredondado corresponde na escala qualitativa a *Frequentemente*. Isto significa que o Diretor realiza frequentemente ações que correspondem às três funções referidas, contribuindo para uma boa gestão do programa instrucional.

Quanto à função de coordenação do currículo destaca-se que, apesar do Diretor afirmar que não existem mecanismos formais de monitorização do currículo em sala de aula, os dados indicam que este conduz *Frequentemente* observações informais na sala de aula de uma forma regular (cf. ponto 3.3 do quadro 29).

Quadro 29: Escola 2 - Função “Coordena o currículo”

Comportamentos	Média
3.1. Assegura que as prioridades dos professores, na sala de aula, são consistentes com os objetivos da escola.	4,4
3.2. Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia a instrução na sala de aula.	4,3
3.3. Conduz observações informais nas salas de aula de uma forma regular (observações informais não agendadas, com duração de 5 minutos, podendo ou não envolver feedback).	3,7
3.4. Valoriza os pontos fortes nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (em debates ou avaliações formais).	4,0
3.5. Destaca os pontos fracos nas práticas instrucionais dos professores nas avaliações pós-observação (em debates ou avaliações formais).	3,9
Total	4,06

Os professores consideram também que o Diretor monitoriza *Frequentemente* (3,8) o currículo na sala de aula para verificar se abrange os objetivos curriculares da escola. (cf. ponto 4.3 do quadro 30). Tal facto indicia que, não obstante a inexistência de mecanismos formais de supervisão/monitorização da prática docente em sala de aula, o Diretor realiza de forma indireta esta monitorização no clima de informalidade que, como afirmou na entrevista realizada, tenta fomentar junto da comunidade docente.

Quadro 30: Escola 2 - Função “Supervisiona e avalia a instrução”

Comportamentos	Média
4.1. Identifica claramente o responsável pela coordenação do currículo nos diferentes níveis de ensino (diretor, subdiretor, coordenador).	4,8
4.2. Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões curriculares.	4,7
4.3. Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se abrange os objetivos curriculares da escola.	3,8
4.4. Avalia a sobreposição entre os objetivos curriculares da escola e as provas de aferição e exames nacionais.	4,5
4.5. Participa ativamente na revisão de materiais curriculares.	3,7
Total	4,3

iii) *Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola*

Esta dimensão obteve uma pontuação global de 4,06, o que parece indicar que o Diretor desempenha *Frequentemente* funções que conduzem ao desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola.

No que se refere à primeira função deste domínio, proteção do tempo de instrução, destacamos o comportamento 6.4 do quadro 31. A pontuação obtida, de 4,5, indicia que o Diretor “encoraja os professores a utilizarem o tempo instrucional para o ensino de novas técnicas e conceitos” *Quase Sempre*.

Quadro 31: Escola 2 - Função: “Protege o tempo de instrução”

Comportamentos	Média
6.1. Impede as interrupções do tempo instrucional para divulgação pública de informações.	3,6
6.2. Assegura que os estudantes não são chamados à direção no decorrer do tempo instrucional.	4,0
6.3. Assegura que os alunos atrasados e faltosos sofrem consequências específicas pela falta de assiduidade.	3,8
6.4. Encoraja os professores a utilizarem o tempo instrucional para o ensino de novas técnicas e conceitos.	4,5
6.5. Limita a intrusão de atividades extracurriculares no tempo instrucional.	3,9
Total	3,96

Este é um dado que vai de encontro às declarações do Diretor, que demonstra uma grande preocupação com a implementação de processos de inovação na escola para que esta se mantenha uma organização competitiva:

“ao longo destes dez anos nós sempre acreditamos nisso, isto é, nós acreditamos num princípio básico, que é comum, que é... que não é aqui só desta escola mas que é um princípio base de qualquer organização, de que hoje em dia uma organização estanque, que não evolua, que se... que viva do passado está condenada a desaparecer... e portanto aquilo que nós desde o início tentámos fazer é precisamente dizer isto: ‘atenção que nós temos que evoluir’, ‘atenção que nós caminhamos por um modelo em que há competição’. Eh... se isto há dez anos não era muito visível porque havia, só nós é que tínhamos EB2 aqui em S. João da Madeira, todos os alunos da EB2 nós tínhamos o mercado garantido e se nós não nos preparássemos para isso, para a passagem que foi depois de haver EB2, os pais escolherem uma ou outra escola e hoje, no terceiro ciclo escolherem... portanto se nós não evoluíssemos, é óbvio que as pessoas não tinham ‘oh pá, para quê lutar, para quê trabalhar, porquê esforços adicionais se nós já temos os nossos alunos?’ que seriam muitos. Nós, só para ter uma ideia em 2002 nós tínhamos à volta de 30 turmas de 2º ciclo. Portanto tínhamos 15 turmas de 5º ano e éramos a única escola em [refere concelho onde se situa a escola] que tinha 2º ciclo. Portanto, à partida estava garantido, quer dizer era o mercado, as pessoas tinham o lugar garantido, não precisavam de... se tivessem negativas tinham negativas. Enfim e nós tivemos que lutar desde cedo e preparar a escola para os desafios que se iam aproximando e que nós íamos adivinhando e portanto, muitos professores ainda não acreditavam nisso...” (ABD)

Quanto à função “Mantém uma alta visibilidade na ação” destacamos os comportamentos 7.2, 7.3 e 7.5 do quadro 32 que se situam, ao nível da escala qualitativa, no *Frequentemente* (comportamentos 7.2 e 7.5) e no *Quase Sempre* (comportamento 7.3). Também aqui se evidencia uma ligação do diretor às práticas de sala de aula.

Quadro 32: Escola 2 - Função “Mantem uma alta visibilidade na ação”

Comportamentos	Média
7.1. Utiliza tempo para falar informalmente com os estudantes e professores durante as interrupções letivas e os intervalos.	4,4
7.2. Visita salas de aula para discutir assuntos com os professores e estudantes.	3,9
7.3. Assiste a atividades curriculares e extracurriculares.	4,6
7.4. Substitui as turmas dos professores atrasados até à sua chegada ou substituição.	4,6
7.5. Realiza tutorias de estudantes ou leciona algumas turmas.	3,6
Total	4,22

Na função “Disponibiliza incentivos para a aprendizagem”, com uma pontuação global de 4,18, salientamos o primeiro comportamento do quadro 33, que apresenta uma média de 4,6 pontos. Tal significa que, na perceção dos inquiridos, o Diretor *Quase Sempre* “Reconhece os estudantes pelo trabalho superior com recompensas formais, tais como quadro/lista de honra ou informação no boletim informativo do diretor”.

Quadro 33: Escola 2 - Função “Disponibiliza incentivos para a aprendizagem”

Comportamentos	Média
8.1. Reconhece os estudantes pelo trabalho superior com recompensas formais, tais como quadro/lista de honra ou informação no boletim informativo do diretor.	4,6
8.2. Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pela realização académica e cidadania.	4,2
8.3. Reconhece a realização superior ou melhoria dos seus alunos recebendo no gabinete os estudantes com o seu trabalho.	4,0
8.4. Contacta os pais para comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou contribuições dos seus educandos.	3,8
8.5. Apoia os professores ativamente no reconhecimento ou recompensa das contribuições dos alunos para a realização da turma.	4,3
Total	4,18

A preocupação do Diretor com a promoção do desenvolvimento profissional docente encontra-se expressa no quadro 34. Destaca-se a pontuação obtida no comportamento número 9.2, que mais uma vez atesta a preocupação do Diretor com a introdução de elementos inovadores na prática educativa.

Quadro 34: Escola 2 - Função “Promove o desenvolvimento profissional”

Comportamentos	Média
9.1. Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola.	4,4
9.2. Apoia ativamente o uso na sala de aula das técnicas audiovisuais durante a formação.	4,6
9.3. Obtém a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes.	4,4
9.4. Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para professores relacionadas com a instrução.	3,9
9.5. Reserva tempo nas reuniões para os professores partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação.	4,2
Total	4,3

A função “Disponibiliza incentivos aos professores” é a pior avaliada das 10 funções que constituem o inquérito aplicado, com uma média de 3,64. De notar, no entanto, que mesmo neste caso, se procedermos a um arredondamento, a média das respostas se situa ao nível do *Frequentemente* (cf. quadro 35).

Quadro 35: Escola 2 - Função “Disponibiliza incentivos aos professores”

Comportamentos	Média
10.1. Reforça o desempenho superior dos professores em reuniões com os professores, boletins informativos e circulares internas.	4,0
10.2. Elogia em privado os professores pelo seu esforço ou desempenho.	4,1
10.3. Reconhece o desempenho excecional dos professores redigindo louvores para colocação no processo individual.	3,3
10.4. Recompensa esforços especiais dos professores com oportunidades de reconhecimento profissional.	3,4
10.5. Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores como recompensa por contribuições especiais para a escola.	3,4
Total	3,64

Os dados apresentados parecem levar a que seja possível concluir que o Diretor da Escola 2 apresenta *Frequentemente* comportamentos que se enquadram num modelo de liderança instrucional, o que tenderá a favorecer a implementação bem-sucedida de mudanças educacionais, provocando impactos na melhoria da qualidade do ensino e nos resultados académicos (Hallinger, 1983, 1985, 2003; Leithwood, 1999, Murphy, 1990.)

Comparando com o perfil diretivo anteriormente descrito, parece óbvio o elevado reconhecimento deste desempenho mesmo nas dimensões tradicionalmente mais reservadas e inscritas no “jardim secreto” da atividade profissional ⁹². Estes dados

⁹² Fruto da *ação insensata* do sistema educativo que frequentemente despreza as inteligências e os seus melhores líderes, este diretor, após largos anos de exercício de uma liderança particularmente reconhecida, acabou por se afastar, magoado e desiludido com a política da agregação forçada do seu

parecem ir de encontro às preocupações veiculadas pelo Diretor relativamente à centralidade das práticas pedagógicas numa escola que se quer orientada para a melhoria.

Cruzando os dados provenientes da aplicação dos questionários com os dados obtidos através das entrevistas parece-nos ser possível afirmar que o Diretor desenvolve, tendencialmente, comportamentos típicos de uma liderança instrucional partilhada (Leithwood et al, 2010), que se inscreve num cenário mais amplo de uma liderança para a aprendizagem (2011) onde o foco é colocado não só na aprendizagem dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

2. Práticas Pedagógicas

a) Conteúdos/Competências

De acordo com os professores, os conteúdos trabalhados na Turma Mais e nas turmas de origem são os mesmos. Isto porque os alunos “têm que ter os mesmos conteúdos e... têm que alcançar as mesmas metas, os mesmos objetivos.” (BP1)

Os discursos dos alunos vão também no sentido de se trabalharem os mesmos conteúdos na Turma Mãe e na turma de origem:

“E – São as matérias que vocês estão a dar na turma mãe que são trabalhadas?

BA2 – Sim.

E – Portanto não trabalham na turma Mais matérias diferentes daquelas que são trabalhadas na turma mãe?

BA2 – Não.

E – São os mesmos conteúdos, é isso?

BA2 – Sim.”

No que respeita à possibilidade de trabalhar na Turma Mais competências que permitam aos alunos o desenvolvimento da criatividade e dos seus talentos, os professores afirmam que tal aconteceu apenas com os alunos de nível cinco. Isto porque, com os restantes alunos a preocupação centrou-se mais em fazer com que atingissem os objetivos curriculares, não havendo tempo para trabalhar questões mais ligadas ao desenvolvimento da criatividade:

“...principalmente nas turmas de nível cinco. A nível de, de expressão escrita, por exemplo. Isso, isso aconteceu em Português.” (BP1)

“...no caso da Matemática, eu acho que foi sobretudo eh... na... nos trabalhos de pesquisa. Os alunos de nível cinco [...] tivemos mais espaço pra fazer com

eles aquelas coisinhas que às vezes não conseguimos porque estamos limitados...” (BP2)

“Porque nós não lhes [alunos de nível 2] permitimos se calhar [desenvolver a criatividade]. Não lhes demos... porque nós tínhamos como primeira prioridade que eles atingissem o, o objetivo de, que estavam definidos no currículo, não é? E portanto para isso precisávamos de um tipo de trabalho mais sistemático e mais regular... portanto não dava, não dava tanta margem.” (BP1)

Estas afirmações indiciam a crença, mesmo que inconsciente, de que os talentos e a criatividade dos alunos serão uma espécie de *competências secundárias*, que só se trabalham quando os *objetivos curriculares estão atingidos*, ao invés de serem vistos como um meio para a consecução desses mesmos objetivos. Mais uma vez parece dominar a lógica burocrática do cumprimento cego do programa, que coloca os imperativos legais no cerne da escola, em vez da qualidade das aprendizagens de todos e de cada um.

Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, porque têm que *atingir os objetivos curriculares*, parecem ficar privados de atividades que lhes permitam descobrir os seus talentos e desenvolver a sua criatividade. Importa aqui refletir, mesmo que brevemente, sobre o significado do conhecimento que é selecionado como obrigatório e as razões na base da sua escolha. O que deve ser ensinado na escola e porquê? A este propósito Nóvoa (2003), retomando o pensamento de Olivier Reboul (1989), afirma que deve ser ensinado na escola *tudo o que une e tudo o que liberta*. Tudo o que une, significa “tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos”. Tudo o que liberta, é “tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico”. Contudo, Nóvoa acrescenta uma terceira injunção à resposta de Reboul, que se prende com o facto de se ensinar “tudo o que torna a vida mais decente”.

Será importante que a cegueira da ordem burocrática não impeça os professores de se interrogarem sobre “a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência” (Nóvoa, 2003).

Quanto ao interesse e utilidade dos conteúdos, os professores afirmam que o projeto não teve interferência neste âmbito, não tendo contribuído para uma maior identificação dos alunos com esses mesmos conteúdos:

“E: ...Pensam que, que os conteúdos que foram trabalhados eh, foram percebidos pelos alunos como conteúdos com interesse e utilidade prática para eles? (pausa) Eles conseguiram identificar-se com, com esse conteúdos ou nem tanto?”

BP1: Penso...

BP2: Eu acho que sim!

BP1: ...que se identificaram como se identificariam se não houvesse Turma Mais e acho que não há interferência... interferência de ser ou não Turma Mais.”

Esta afirmação não deixa de ser um tanto paradoxal, se pensarmos que a melhoria das aprendizagens dos alunos (uma das consequências percebidas do projeto Turma Mais) se encontra intimamente ligada às questões da motivação. E a motivação está, por sua vez, ligada à maior ou menor identificação que é possível estabelecer com os conteúdos de aprendizagem.

Em suma, parece haver a preocupação, por parte dos professores, de trabalharem com os alunos da Turma Mais os mesmos conteúdos que são trabalhados com os restantes alunos. Ao contrário do que foi possível registar no projeto Fénix, no qual parecia haver por vezes alguma desconexão entre os conteúdos trabalhados nosinhos e nas turmas de origem, na Turma Mais os alunos não registam esta situação, o que poderá facilitar a passagem da Turma Mais para a turma de origem e vice-versa. Esta aparente gestão mais coordenada do currículo poderá ficar a dever-se ao facto de o professor da turma de origem e da Turma Mais ser o mesmo.

b) Organização do tempo e do espaço

Em termos de gestão do tempo, cada grupo de alunos esteve uma vez na Turma Mais, à exceção do grupo de alunos com negativa que esteve duas vezes na turma: no final do primeiro período e no terceiro período. O primeiro grupo a entrar na Turma Mais foi o de alunos de nível cinco, como forma de *conotar o projeto com o sucesso*:

“Começa pelos de nível cinco exatamente para conotar o projeto com, com o sucesso. Não é? Portanto, os outros que vêm a seguir vão para uma coisa que os meninos de nível cinco foram, portanto eles não vão porque são fraquinhos.” (BP1)

De acordo com os professores, a organização dos alunos pelos diferentes grupos não obedeceu apenas ao critério da classificação, havendo também a preocupação de não se criarem turmas demasiado grandes ou demasiado pequenas:

“Não olhamos só, só à classificação que o aluno tinha não é, foi... mais uma gestão de... classificação versus número de alunos para não ficar... Por exemplo, eu lembro-me que houve uma altura em que tinha poucos alunos de nível dois, eh... porque tinha uma turma muito fraquinha, tinha tipo cinco alunos, seis alunos e a outra era jeitosinha e eh... e nós tínhamos, tinha um aluno de ensino especial, tínhamos decidido que eles não... pronto, como já tinham aulas de apoio individualizado, ele não, não foi. E eu por exemplo

decidi colocar meninos eh, aqueles três mais pequeninos, para retirá-los da turma e aquela turma também não ficar assim só com... seis alunos, até porque eram todos quase só do 6º A, vinha um do 6º E ali perdido no meio da outra turma e então... eh, cada professor tinha... prontos, flexibilidade. Conversávamos entre todos e geríamos assim.” (BP2)

No que se refere à organização dos alunos na sala de aula, os professores referem o trabalho em pares e em grupo como interações pedagógicas preferenciais. Os alunos afirmam que a sua distribuição na sala em Turma Mais é tendencialmente a mesma da das aulas tradicionais:

“Temos sempre o mesmo lugar, às vezes se estivermos a conversar é que a professora muda.” (BA2)

“[Estamos sentados] Dois a dois.” (BA1)

Destacamos a distribuição estratégica dos alunos pela Turma Mais que, começando com os alunos de nível 5, revela a importante preocupação de evitar um possível efeito de estigmatização dos alunos. Em termos simbólicos parece-nos ainda importante que a Turma Mais seja um local por onde passam todos os alunos e não apenas os que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Quanto à organização do tempo e do espaço na Turma Mais, à semelhança do que acontece com o Projeto Fénix, parece não haver diferenças significativas relativamente às rotinas seguidas nas aulas tradicionais. Mais uma vez, apesar de se alterarem, a um nível mais macro, as variáveis organizacionais do tempo e do espaço, tal facto parece não ter grandes implicações ao nível das práticas em sala de aula. Esta situação talvez possa ser explicada pelas culturas profissionais profundamente enraizadas num modelo pedagógico tradicional que não equaciona diferentes formas de organizar o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Isto significa que, mesmo criando-se condições organizacionais favoráveis à mudança, isso por si só não bastará para que se operem mudanças significativas ao nível da gestão da sala de aula. (cf. nomeadamente Alves, 2011).

c) Estratégias de ensino-aprendizagem / atividades

Neste projeto, à semelhança do que acontece no projeto Fénix, os alunos também não encontram diferenças significativas ao nível das estratégias de ensino utilizadas na turma de origem e na Turma Mais:

“Eu acho que [a forma como os professores ensinam na Turma Mais] é de igual forma que ensinam na turma normal.” (BA6)

Os dados obtidos a partir da observação de aulas permitiram, contudo, identificar algumas diferenças entre o tipo de trabalho realizado nas Turmas Mais e nas turmas de origem, como se pode ver nos gráficos 30 e 31.⁹³:

Gráfico 30: Projeto Turma Mais - Categorias de trabalho observadas nas turmas de origem

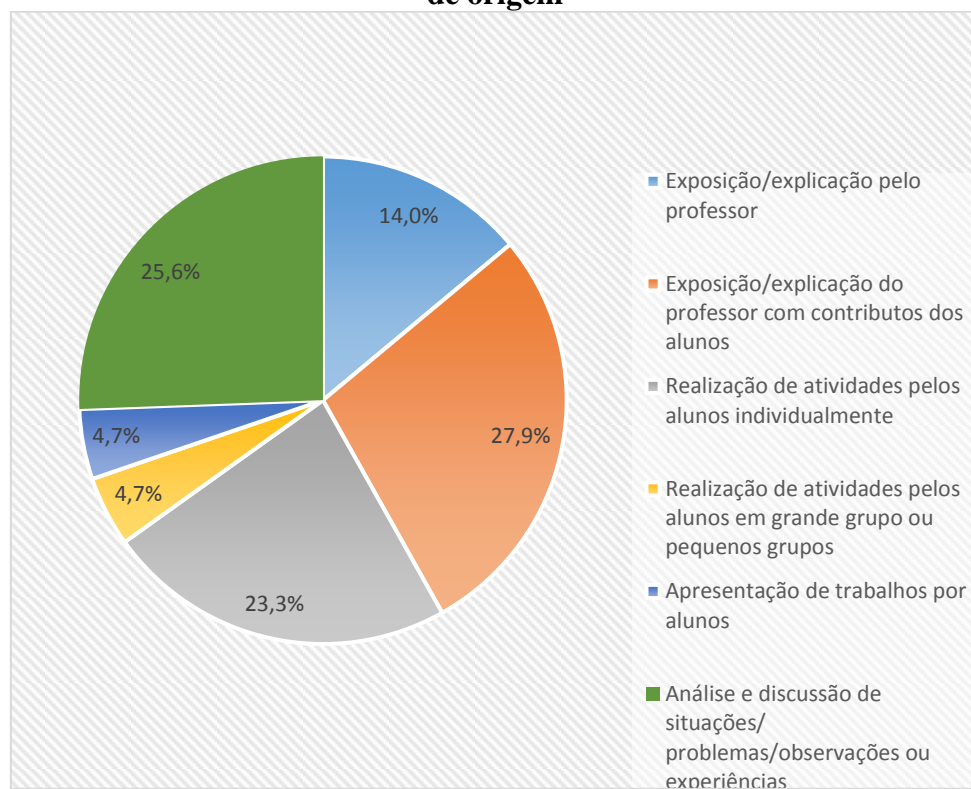
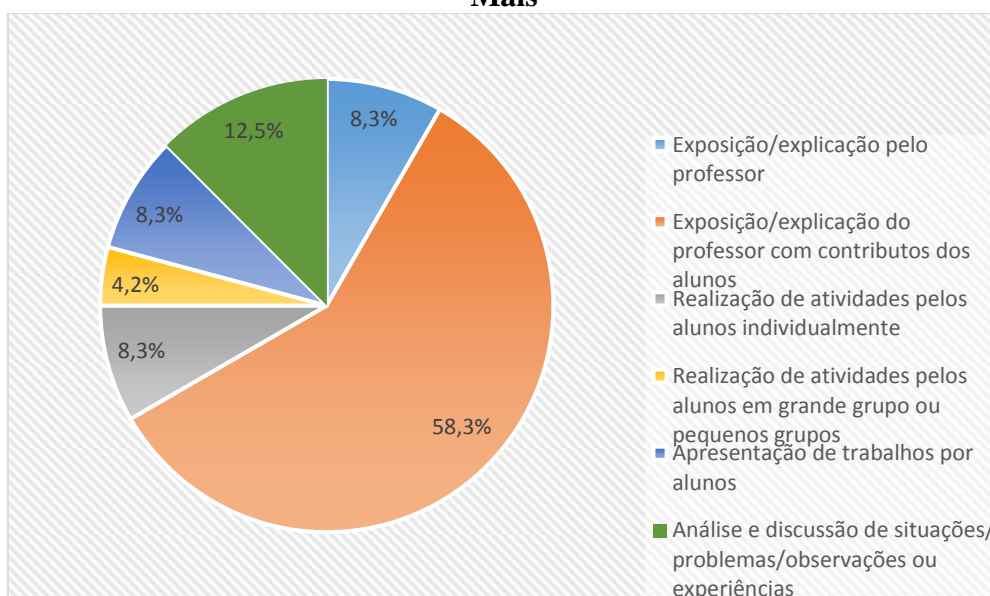


Gráfico 31: Projeto Turma Mais - Categorias de trabalho observadas nas Turmas Mais



⁹³ Como já se anotou, as observações realizadas não foram exaustivas, sendo, por isso, meramente indicativas e probabilísticas.

Em ambos os casos a principal categoria de trabalho identificada é a da “exposição/explicação pelo professor com contributos dos alunos” (27,9% nas turmas de origem e 58,3% nas Turmas Mais). Se somarmos esta percentagem à categoria “exposição/explicação pelo professor” obtemos um total de 41,5% para as aulas nas turmas de origem e de 66,6% nas Turmas Mais. Estes números indiciam, à semelhança do que foi possível verificar no Projeto Fénix, modos de organização do trabalho escolar centrados essencialmente no professor. No entanto, nas aulas observadas no projeto Turma Mais foi possível identificar atividades que se inserem numa lógica de “análise e discussão de situações/problemas/observações ou experiências”, o que parece introduzir uma quebra com um modelo essencialmente transmissivo. É de notar, contudo, que a percentagem de atividades que se inserem nesta forma de organização do trabalho pedagógico é superior nas aulas das turmas de origem (25,6%) do que nas aulas das Turmas Mais (12,5%), o que está de acordo com a maior propensão observada para um ensino predominantemente transmissivo nas Turmas Mais⁹⁴.

A maior percentagem de atividades ligadas à exposição pelo professor (com ou sem contributos dos alunos) que foi possível observar nas Turmas Mais aparece associada a uma menor percentagem de tempo dedicado à realização de trabalho individual pelos alunos (23% nas turmas de origem e 8,3% nas Turmas Mais). Estes números parecem apontar para a existência de menos oportunidades para a realização de trabalho autónomo por parte dos alunos nas Turmas Mais.

Esta probabilidade poderá ser explicada pela conceção matricial da *Turma Mais*: este será um espaço/tempo destinado a uma intensificação de ensino que supostamente gerará mais aprendizagem dada a relativa homogeneidade do grupo de alunos. Daí a redução das atividades tipo e a centração no professor.

Em termos de atividades, também neste projeto os alunos apontam, essencialmente, a predominância da realização de trabalhos de casa e da resolução de fichas de trabalho e de exercícios, não havendo, aparentemente, uma grande variedade de tarefas:

“Fazemos sempre o mesmo: TPCs e vemos se fizemos ou não, e se não fizemos as vezes fazemos na turma Mais “ (BA1)

⁹⁴ Destaca-se, contudo, que as observações realizadas nas Turmas Mais, tendo decorrido no final do 3º período, foram relativas aos grupos de alunos com nível 2. Admitimos que este facto possa ter influenciado os resultados a que chegámos, podendo estes ser diferentes caso as observações se tivessem centrado em grupos constituídos com alunos com bom desempenho escolar. Não temos, contudo, dados que permitam confirmar esta hipótese.

“...às vezes fazemos TPCs, a professora está um bocado a corrigir testes ou a escrever recados para os meninos que se portam mal, e então ela deixa-nos fazer os TPCs enquanto ela está a trabalhar.” (BA6)

“A professora chega lá e dá a ficha, nós fazemos e prontos, é assim. É à nossa maneira...” (BA7)

No entanto, há também alunos que referem outras tarefas para além das acima mencionadas, destacando a realização de jogos, à semelhança do que foi também referido pelos alunos do projeto Fénix:

“...além das fichas fazemos outras coisas.” (BA5)

“A professora também traz jogos, para nós fazermos... imagens... E papel vegetal para construirmos... e na ficha acompanhamos. Acompanhamos como fazer aquilo.” (BA4)

Por vezes, na Turma Mais, concluem-se fichas que os alunos não conseguiram finalizar na turma de origem:

“Vamos fazer problemas numa ficha, que as vezes já tínhamos começado a desenvolver noutra aula.” (BA2)

“...por exemplo nós não acabamos uma ficha na turma de origem, então na Turma Mais de Matemática ou na de Português vamos fazer o resto. E fazemos muitas vezes.” (BA7)

Apesar de não possuímos dados que nos permitam confirmar esta hipótese, admitimos que as tarefas realizadas na Turma Mais possam variar de acordo com o nível de proficiência dos grupos, o que explicaria que alguns alunos refiram essencialmente a realização de fichas de trabalho, enquanto que outros referem outro tipo de atividades mais lúdicas. Esta hipótese encontra-se aliás, alinhada com o discurso da professoras que, como já referimos, afirmam trabalhar *de forma diferente* com os alunos com melhor desempenho escolar.

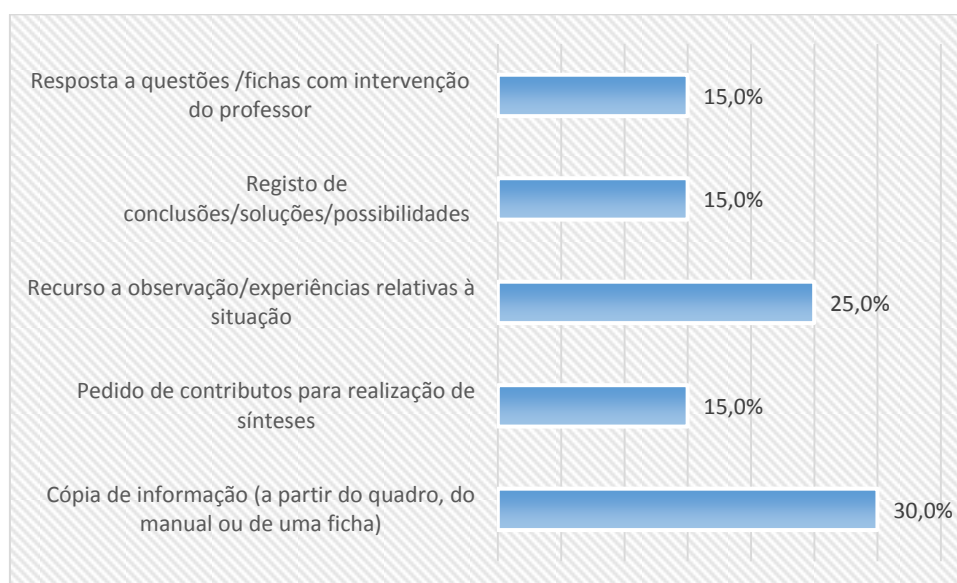
Numa análise mais fina do trabalho realizado em sala de aula, a partir das observações nas Turmas Mais foi possível registar 17 tipos de trabalho diferentes, não havendo nenhum que se tenha destacado por um número de ocorrências significativamente maior. Em todos os casos foi possível registar apenas uma ou duas ocorrências. Registaram duas ocorrências as seguintes atividades:

- i) perguntas para aferir conhecimentos
- ii) convite/resposta a dúvidas
- iii) perguntas para aferir a compreensão do exposto

- iv) resolução/explicação de exercícios no quadro pelo professor com o contributo dos alunos
- v) exposição/explicação do professor a partir de questões /dúvidas / sugestões /erros dos alunos
- vi) elaboração de textos / cálculos / materiais / cartazes ou outros
- vii) exposição / explicação com registo no quadro a partir dos contributos dos alunos.

Nas aulas observadas nas turmas de origem foi possível identificar uma maior variação da frequência dos diferentes tipos de trabalho desenvolvido. Apresentam-se no gráfico 32 as percentagens da frequência das principais atividades identificadas. Destaca-se a “cópia de informação” (30%), seguida do “recurso a observação/experiências relativas à situação” (25%).

Gráfico 32: Projeto Turma Mais – Tipo de trabalho mais frequentemente observado (Turmas de origem)



Tal como já referimos, os professores entrevistados afirmam que as estratégias de ensino utilizadas na Turma Mais variam de acordo com o nível de proficiência do grupo de alunos com o qual estão a trabalhar. Os professores tendem a ser mais diretivos com os alunos de nível negativo, dando tarefas mais abertas aos alunos de níveis mais elevados, o que vai de encontro aos dados obtidos a partir das observações realizadas:

“Nós por exemplo em Matemática fazíamos, no grupo da turma mais de nível dois, muitas vezes fazíamos o mesmo conteúdo mas com uma atividade mais

direcionada para eles, no sentido de não ser tão... tão investigativa, tão... do aluno a... a chegar lá, damos mais dicas para resposta...” (BP2)
“Podia ser uma tarefa menos aberta, no caso, por exemplo nós, quando era um grupo de nível cinco, podíamos ter uma tarefa mais aberta onde o aluno sozinho ia conseguir por este e por aquele caminho chegar ao mesmo resultado. Ali vamos dando mais diretrizes, no nível dois...” (BP2)

Com os alunos de nível 2 há a preocupação de realizar tarefas mais simples e que possibilitem aquilo que os professores designam de “treino”:

“Mais treino... porque um aluno de... com um desempenho inferior precisa de treinar mais.” (BP1)
“...nós aproveitávamos aquele tempo [com os alunos de nível 2] para... treinar uma vez, duas vezes, três vezes, enquanto que com um nível cinco se dá uma tarefa, faz a atividade, se percebe que eles já, já estão a dominar já se pode passar para outro... para outro assunto.” (BP1)

Nas tarefas realizadas com os alunos com mais dificuldades usam-se por vezes recursos que permitam uma maior concretização, evitando a necessidade de um raciocínio mais abstrato:

“...enquanto que no outro grupo [turma de origem] eu usei programas de geometria dinâmica e usei outro tipo de... naquele grupo, com mais dificuldades, foi os espelhos, foi coisas mais simples, para eles poderem ali ver sem estar a, a imaginar tudo aquilo que eu pretendia, fazer as rotações, essas coisas.” (BP2)

A *diferenciação* de estratégias feita pelos professores entrevistados coloca-se, essencialmente, ao nível do grau de dificuldade e de estruturação das tarefas propostas aos alunos:

“Tem de se dar uma tarefa mais simples, depois tentar progressivamente eh... ao passo que com os alunos do nível cinco não é preciso fazer essas etapas todas porque eles diretamente já vão... já vão lá. Portanto é... é mais nessa medida que nós... diferenciamos.” (BP1)

“...e chegou a conclusões [o aluno de nível 5] com uma tarefa mais aberta... o outro [aluno de nível 2] teve que ter uma tarefa mais direcionada: ‘agora vai ali’, ‘agora vai ali, o que é que concluis?’” (BP2)

Apesar de haver um maior grau de estruturação das tarefas propostas aos alunos com maiores dificuldades, os professores evidenciam a preocupação de *não dar tudo ao aluno*:

“...enquanto que há um aluno que nós dizemos assim: ‘Olha, tu vais para o Algarve.’ e ele vai sozinho ter ao Algarve, alguns meninos temos que dizer assim: “Olha, tu para ires para o Algarve vais passar por Coimbra, Lisboa e Santarém. [...] Não é estar ali, fazer-lhe... não é dar tudo ao aluno” (BP2)

Os relatos recolhidos parecem indiciar uma preocupação de trabalhar pedagogicamente tendo em conta as *zonas de desenvolvimento próximo de cada aluno* (Vygotsky, 1978).

Como refere Alves (2012b, p. 93)

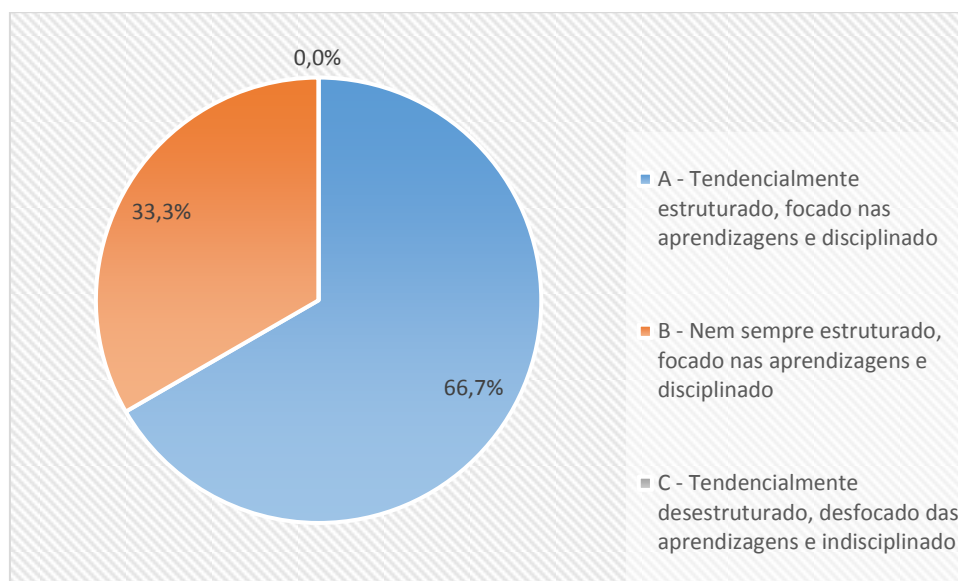
As propostas de aprendizagem que os professores apresentam aos alunos têm de se inscrever no que Vygotsky designa por Zonas de Desenvolvimento Próximo. Isto é, as tarefas e os desafios lançados não podem ser uniformes, iguais para todos. Têm de se adaptar ao grau de desenvolvimento de cada aluno. Daqui decorre a centralidade da diferenciação pedagógica, da adaptação das propostas ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

Esta preocupação revela-se como fundamental para que seja possível tirar partido do modelo organizacional deste tipo de projetos (inseridos no âmbito do Programa Mais Sucesso Escolar) que, como referimos já na análise dos dados relativos ao projeto Fénix, não pressupõe, por si só, as melhorias desejadas ao nível das aprendizagens dos alunos. De qualquer modo, esta é uma prática emergente que parece não ter tido ainda condições de generalização, sendo importante um investimento nas estratégias de aprendizagem diferenciadas.

d) Clima de aprendizagem

O clima de sala de aula nas observações realizadas revelou-se bastante positivo, tal como indicado no gráfico 33.

Gráfico 33: Projeto Turma Mais - Clima de sala de aula (Turmas de origem e Turmas Mais)



O gráfico 33 foi construído com base no total das observações realizadas (nas turmas de origem e nas Turmas Mais). No entanto, destacamos que nas duas observações realizadas nas Turmas Mais o clima de sala de aula enquadrava-se na categoria A, ou seja, revelou-se tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado. Alguns dos alunos entrevistados afirmam também haver menos barulho e estarem mais atentos nas aulas da Turma Mais, o que se deve essencialmente ao facto de haver menos alunos em sala:

“[Na Turma Mais] Há menos barulho.” (BA1)

“...estamos mais atentos porque há menos pessoas.” (BA5)

No entanto, há alunos que referem que o clima de sala de aula na Turma Mais é, por vezes, afetado pela existência de alguns elementos perturbadores que desestabilizam a aula:

“Eu acho que quando andava na aula de matemática da Turma Mais, eu acho que a aula era sempre boa porque nós, não havia lá pessoas que se portavam mal. Mas a Português, umas vezes corria melhor e outras vezes pior, porque tinha lá outros alunos...que eu acho que eles não mereciam estar naquele nível porque iam desestabilizar os outros.” (BA4)

“Depende assim de como nós estamos, como passamos o dia... Porque também tem lá uns meninos que se portam muito mal e que desestabilizam a aula. A aula fica fora de si. Por exemplo, tem um menino lá que está sempre constantemente distraído, não faz nada, quase nada nas aulas, e que distrai outras pessoas e para além disso essas pessoas estão a ser distraídas, estão a distrair também outras.” (BA7)

“Há uma pessoa que é do 6º A, que é o J., esse aí às vezes está a chamar nomes a outro. Outras vezes fala com outras pessoas para chatear.” (BA1)

À semelhança do que acontece no Projeto Fénix, os elementos apontados pelos alunos como “perturbadores” são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Tal facto leva-nos a equacionar a possibilidade de o clima de sala de aula na Turma Mais poder variar de acordo com o nível de proficiência do grupo de alunos que a compõe. Em algumas situações (tanto nas turmas de origem como nas Turmas Mais) parece não haver mesmo condições para a aprendizagem:

“Às vezes para trabalhar é insuportável...” (BA4)

“...estou sempre a ser provocado [pelos colegas]. (BA1)

“...às vezes há professoras que, a professora está a dizer isto, está a explicar especialmente para eles [alunos com mais dificuldades], e eles estão completamente fora... estão completamente fora e assim não dá nada.” (BA7)

“Às vezes a professora está a explicar as coisas e os alunos não querem saber...” (BA4)

“Na minha turma os meninos que têm mais dificuldades, para eles aquilo é uma seca e não ligam a nada daquilo e depois chegam aos testes e aí, prontos...” (BA7)

Sendo que, como já referimos, o clima de sala de aula se apresenta enquanto uma das variáveis fundamentais para o sucesso nas aprendizagens (MacBeath, 1999; Adelman & Taylor, 1997; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Marzano, 2005), estes discursos dos alunos deverão funcionar como um alerta. Estes alunos que, aparentemente, *não querem aprender* e, conseqüentemente, não deixam aprender os outros, terão certamente alguma razão para esta desvinculação. Os ambientes menos estruturados relatados pelos alunos sugerem a necessidade de uma reflexão sobre as causas que lhes estão subjacentes, sendo importante relacioná-los, mais uma vez, com o *sentido* do trabalho escolar (Perrenoud, 1995). Tal como afirma Jurjo Santomé (2010), seria importante pensarmos

em que medida é que não é um problema muito relacionado com uma significativa falta de relevância e significado dos conteúdos, tarefas e modos de organizar e gerir as aulas e as escolas (p. 12).

Apesar dos testemunhos acima transcritos, que revelam comportamentos por vezes desadequados dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, as professoras afirmam que os alunos de nível 2 acabam por se comportar melhor na Turma Mais, devido ao menor número de alunos em sala e à maior proximidade que se estabelece entre estes e o professor:

“Na sala [da turma de origem] isso [mau comportamento dos alunos] pode acontecer, não é? Na sala, com o conjunto. Ali [Turma Mais] não acontecia porque havia uma proximidade muito maior, não é?” (BP1)

As professoras referem ainda que na Turma Mais existem mais condições para a aprendizagem destes alunos, uma vez que se sentem mais à vontade para expor as suas dúvidas:

“E eles, eles próprios [os alunos de nível 2] se sentem mais à vontade. Por exemplo, eles na turma são capazes às vezes de não levantar dúvidas, não colocar problemas e quando estão nesse grupo mais pequeno, em que os outros são mais ou menos como eles, eh, eles sabem que se levantarem problemas, se levantarem uma dúvida que ninguém se vai rir ou achar... portanto sentem-se mais à vontade para, para falar e para levantar problemas.” (BP1)

Também os alunos mencionam a existência de um melhor relacionamento interpares na Turma Mais, afirmando sentirem-se mais à vontade nesta turma por estarem *todos no*

mesmo nível. Na turma de origem estes alunos sentem-se, por vezes, constrangidos, por serem *gozados* pelos seus pares:

“E também há alguns colegas que começam a gozar por não sabermos [na Turma de origem].” (BA6)

“Na Turma mais isso [gozarem com os alunos que sabem menos] não acontece porque estamos todos no mesmo nível.” (BA7)

“E às vezes até nos ajudamos uns aos outros. Agora na turma de origem não, porque eles começam... alguns são amigos e ajudam-nos, outros começam-se a rir e a dizer: ‘Ai, tu não sabes.’” (BA6)

“Eu faço algumas coisas mal [na turma de origem] e eles gozam logo comigo.” (BA1)

Esta problemática de organização da Turma Mais por nível de proficiência levanta novamente a questão de saber qual o contexto grupal que gera mais e melhor aprendizagem. De acordo com revisão de literatura efetuada (conferir capítulo 3) há uma grande diversidade de variáveis que têm de ser convocadas para se tentar compreender o fenómeno. Não é só o nível de desempenho (homogéneo/heterogéneo), mas também o professor, a relação pedagógica, a tipologia de atividades, o contexto familiar, o clima de escola, a duração da colocação dos alunos em grupos mais homogéneos, que jogam um papel de geometria variável na explicação dos processos e resultados.

e) Relação Pedagógica

À semelhança do que acontece com o projeto Fénix, também no Turma Mais os professores referem uma alteração ao nível da relação pedagógica que passa, essencialmente, pelo tipo de atenção mais individualizada que é possível dar aos alunos e pela maior proximidade que é possível estabelecer com os mesmos. Esta alteração é sentida tanto nas Turmas Mais como nas turmas de origem, pelo facto de também estas ficarem com menos alunos:

“Acaba por ser nas duas [um tipo de ensino mais individualizado], na turma mais e na turma de origem, porque a turma de origem também fica mais pequena. (BP2)

“Estarmos assim à volta de uma mesinha como às vezes estávamos ou estarmos na sala, não é? É completamente diferente.” (BP1)

A diminuição do número de alunos por turma fez ainda com que fosse possível investir mais ao nível da responsabilização dos alunos pelos seus progressos na aprendizagem, envolvendo-os muito diretamente nas questões relativas à avaliação. Os professores

fizeram com os alunos um compromisso pedagógico, tanto nas Turmas Mais como nas turmas de origem, que passa pelo estabelecimento das metas que os alunos pretendem atingir ao nível da avaliação e pelas aprendizagens que devem realizar para conseguirem atingir estas metas:

“...houve uma coisa que eu comecei a fazer a partir da turma mais, que não fazia antes, que foi um... compromisso. Eu tenho nível, eh, por exemplo no... a meio do primeiro período, nas intercalares, eu estou com nível dois de 40% e eu proponho-me atingir o três de 50... isso, comecei a fazer só a partir da turma mais. [...]...eles trazem aquele compromisso, veem com os pais e os pais assinam e depois é projetado o que de facto se conseguiu.” (BP1)

“...eles sabem que têm aquele, aquele nível e portanto... e porque é que têm, porque é que tiveram, onde é que falharam... e então, o que é que vamos fazer para, para... chegar um pouco mais longe, não é... eh, normalmente a primeira vez que fazem isso [análise do compromisso pedagógico] aquilo é... é uma desorientação, porque eles acham todos que vão ter uma nota fantástica a seguir... e depois quando se projeta o quadrozinho, que o menino se propôs a isto mas chegou àquilo, então afinal porque é que não terá chegado? Porque isto é uma... é uma amplitude demasiado... demasiado ambiciosa (risos), e então eles começam a perceber que é por pequenos passos e que é de facto com persistência e com mais trabalho...” (BP1)

“Como a Turma Mais permitiu mais tempo por... por aluno não é... nós em Matemática começamos a, a... a mostrar mais vezes aos alunos a avaliação deles. E então, por exemplo, como nós utilizamos o cálculo mental, o cálculo escrito, essas coisas, eles viam... Portanto, porque eu, eu, o que é que eu faço? Ainda ontem fiz não é, ao fazer o cálculo mental eu imediatamente projeto o... estou com a grelha do Excel no quadro e a grelha do Excel está lá com um gráfico logo ao lado e eles: ‘Vamos fazer o cálculo mental, o cálculo escrito.’ E eles ditam-me: ‘Tive 80’, ‘Tive não sei quê.’ E eles veem e eles ficam todos assim: ‘Oh professora, como é que eu continuo nos 80?’ E eu assim: ‘Oh filho, não estás a perceber, isto é uma média e portanto tu ainda não conseguiste, tinhas que tirar para aí um 100 para conseguires passar...’ e portanto eles estão sempre a ver: ‘Ai, já estou quase no 80’, ‘Estou quase no 70’ e ‘Eu sabia’...” (BP2)

“...depois no final do período eu tenho o hábito de fazer um gráfico com as, com a... o desempenho deles a nível da gramática, da escrita e da leitura e interpretação... [...] e eles veem como é que se, como é que se situam e onde é que têm que, que melhorar...” (BP1)

Os alunos sentem que passaram, desta forma, a assumir um papel mais ativo face às suas aprendizagens, desenvolvendo a capacidade de autoavaliação e compreendendo melhor qual o caminho a seguir para poderem melhorar o seu desempenho:

“A parte deles [dos professores] está feita e nós temos que nos aplicar.” (BA4)

“Todos os dias preenchemos a ficha de autoavaliação.” (BA7)

“Eles [os professores] levam para casa [as fichas de autoavaliação] e depois fazem observações. (BA2)

“...aprendemos a nos autoavaliar e sabemos o que temos de fazer para melhorar.” (BA6)

“Ajuda-me a compreender se o desempenho naquela aula foi bom, se não.” (BA3)

Os alunos veem o compromisso pedagógico como uma forma de responsabilização dos alunos pelos seus resultados escolares:

“Às vezes nós não sabemos uma coisa e por exemplo há um menino que não estuda. A professora chateia-se com ele e começa a dizer tu não estudas e começa a tentar lembrá-lo em que nível é que ele está, em que estado está, se está a aprender se não, pronto.” (BA7)

“Porque às vezes as professoras dizem que a culpa de não sabermos as coisas nem sempre é deles. É mais nossa do que deles.” (BA4)

Os alunos valorizam as aulas na Turma Mais principalmente por terem a possibilidade de esclarecer as suas dúvidas, pela maior disponibilidade dos professores e pela atenção que recebem destes, que associam diretamente à melhor compreensão das matérias:

“Porque prontos, na turma normal a professora não faz coisas que faz na Turma Mais. Na Turma Mais ela chega a sala de aula e diz assim: quem tem perguntas? E aí nós podemos dizer o que temos mais dúvidas, e a professora vai explicar ao quadro. Às vezes faz exercícios e depois vamos ao quadro, quem tem mais dificuldade, e acho que na sala, sem ser aí, na turma mãe, ela faz exercícios na mesma mas não tem disponibilidade para dizer quem tem perguntas, porque esta mais ocupada com outras coisas.” (BA7)

“...a forma de darem a matéria é a mesma, mas a turma Mais é sempre uma vantagem porque tem... Dá-nos mais atenção e assim conseguimos perceber melhor a matéria.” (BA4)

Mais uma vez, a relação pedagógica parece assumir um papel central ao nível da motivação dos alunos e da sua predisposição para a aprendizagem. A relação professor-aluno é altamente valorizada pelos alunos, principalmente no que toca à atenção e disponibilidade que os professores dedicam ao aluno. O princípio do diálogo (Cunha, 1996), a capacidade de ouvir, o cuidado com o outro, apresentam-se como condições essenciais à criação de um laço afetivo fundamental para o favorecimento das aprendizagens.

Neste campo Alves (2012b, pp. 85ss), a partir da visão de atores do projeto, sublinha a importância do *acreditar* nas possibilidades dos alunos, dos professores e da própria organização, do *crer para ver* e do *ver para crer*, de reinventar novos modos de ser professor e de fundar um *profissionalismo interativo* (Hargreaves, 1998) assente no reconhecimento da capacidade de autoria, da mais valia do trabalho em comum, e da afiliação a uma rede de suporte. Esta criação de expectativas elevadas sobre toda a

comunidade escolar parece ser um motor essencial para o desenvolvimento positivo da mesma.

Por outro lado, esta relação pedagógica promotora de mais e melhores aprendizagens exige uma nova pedagogia fundada certamente no conhecimento científico, mas também no *cuidado, na escuta e na diferenciação e num trabalho oficial* fundado mais na produção do que no consumo.

Por último, esta relação bem pode inscrever-se no que Matias Alves (2012b), na esteira de Roland Barthes, designa de práticas de maternagem e de paternagem:

A relação educativa como uma relação de afeto, incitamento e sedução. Como uma relação de escuta e atenção, como uma manifestação de confiança e presença. É a presença atenta, é o olhar que inspira, é o saber que o outro está lá para securizar, para afirmar que a aprendizagem é possível.

Mas a educação é também uma prática de paternagem. De rigor, de ordem, de exigência, de autoridade. Porque sem rigor e ordem não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuossas. Sem exigir que cada aluno dê o máximo de si mesmo, o seu projeto de vida fica seriamente amputado. Sem autoridade, o projeto de fazer crescer o outro perde, em grande medida, o sentido (p. 104).

Como refere uma aluna do 9º ano:

Depois que entrei no Projeto Fénix melhorei bastante, a minha aprendizagem melhorou. E espero que esteja cada vez melhor. Pois todos nós temos capacidades de crescer mais na vida e com esforços chegamos todos lá (Alves, 2012b, p. 107).

A relação pedagógica de proximidade e cuidado que parece ser possível desenvolver no âmbito do projeto apresentar-se, assim, como uma arma poderosa na luta contra o desânimo aprendido e contra a internalização das causas do insucesso escolar pelos alunos.

Em suma, à semelhança do que foi possível verificar no Projeto Fénix, o modelo organizacional Turma Mais não parece ter tido impactos muito visíveis ao nível da alteração na forma de organizar o trabalho escolar em sala de aula. O espaço e o tempo em sala de aula parecem ser organizados essencialmente segundo as rotinas do modelo didático de ensino mais tradicional, não se verificando, também, grandes alterações ao nível das práticas pedagógicas.

3. Coordenação do currículo

De acordo com o Diretor, a coordenação do currículo é feita pelos coordenadores de departamento, aos quais a direção reconhece *competência, dinamismo e abertura*. Estas características são atribuídas essencialmente aos coordenadores dos departamentos de Línguas e de Ciências exatas e da natureza, que se transformaram, ainda de acordo com o Diretor, nos *pivôs destes projetos*.

No que respeita à monitorização do currículo, o Diretor afirma que não existe na escola *uma prática de intervenção na sala de aula*. Esta prática ocorreu unicamente em sede de avaliação de desempenho.

Não foi criado nenhum mecanismo específico para efeitos de monitorização do currículo em sala de aula no âmbito do projeto. Segundo o Diretor, esta monitorização foi feita periodicamente ao longo do ano, com base nos resultados escolares dos alunos e na produção de relatórios a partir desses resultados:

“...nós não temos uma prática de intervenção na sala de aula. Tivemo-la mercê da avaliação de desempenho... e pronto.” (ABD)

“...o que é que eu quero dizer, não foi criado um mecanismo especial, a não ser o que vamos fazendo, no caso da ADI e no caso da Turma Mais, uns relatórios que são feitos, portanto aqueles alunos que tiveram na Turma Mais que tinham um nível 2, quantos é que têm nível 3, essas coisas. Isso foi sendo monitorizado ao longo do ano...” (ABD)

O Diretor refere ainda a existência de *mecanismos de controlo da qualidade pedagógica*, que ultrapassam o âmbito específico do projeto, referindo a realização de testes diagnósticos iguais para todas as disciplinas no início do ano letivo, testes globais a todas as disciplinas no final do ano letivo e análise dos resultados obtidos em ambos os casos em sede de Conselho Pedagógico.

A gestão local do currículo faz-se, de acordo com os professores, nas reuniões semanais previstas no âmbito do projeto:

“...tínhamos reuniões semanais aqui na escola nós, entre nós, não é... Português com todos de Português e os de Matemática todos, semanalmente, nós tínhamos uma articulação eh, feita semanalmente...” (BP2)

“Víamos o que é que cada um estava a dar, víamos as dificuldades, víamos os materiais utilizados, partilhávamos materiais, testávamos, víamos se dava bem, se dava mal, se seria de ir mais por ali, mais por acolá, era esse tipo de...” (BP1)

À semelhança do que acontece com o projeto Fénix, mais uma vez se regista a inexistência de práticas que permitam uma monitorização direta do currículo em sala de

aula. A entrada na sala de aula parece fazer-se apenas por imposição legal (avaliação de desempenho) e numa lógica acabada de avaliação individual para progressão na carreira e não de desenvolvimento profissional e organizacional. Apesar da evidente preocupação do Diretor com a qualidade das práticas em sala de aula, os *mecanismos de controle da qualidade pedagógica* existentes centram-se, mais uma vez, no produto (resultados) e não no processo (práticas pedagógicas em sala de aula).

4. Supervisão e avaliação da instrução

Tal como referido na categoria anterior, não existem mecanismos de supervisão direta das práticas pedagógicas em sala de aula. No entanto, parece haver uma monitorização do mesmo a diferentes níveis: i) ao nível das lideranças (direção e Conselho Pedagógico); ii) ao nível dos professores diretamente envolvidos no projeto; iii) ao nível da sala de aula (professores e alunos).

No que se refere às lideranças, mais concretamente à direção, o Diretor afirma que o clima de informalidade e abertura que se vive na escola permite-lhe saber sempre que um docente se *desvia do padrão da escola*. Refere inclusivamente um episódio em que foi alertado pelos alunos de uma turma para a correção pouco rigorosa de um teste de avaliação, o que levou à sua intervenção direta:

“ABD: ...por exemplo outro dia [um professor] fez a correção de um teste e eu tive que a fazer outra vez, num fim-de-semana, era de X [refere a disciplina], sou de X [a mesma disciplina do professor] e tive que levar os testes dos miúdos porque os miúdos acharam aquilo escandaloso e eu também achei.

E: E como é que teve conhecimento dessa situação?

ABD: Através dos alunos. Doutra maneira...

E: O tal clima de informalidade e de proximidade que, que menciona?

ABD: Exatamente. ‘Ó Senhor Professor, tenho aqui o teste mas isto não está bem...’

E: Portanto eles têm essa abertura para chegar à sua beira e...

ABD: Sempre! Eu sei que não é o mecanismo que do ponto de vista de estudos, eh, universitários, às vezes, isto diz ‘É pá mas se os alunos não tiverem este à vontade’... mas têm.

(...)

ABD: E os pais sabem que podem vir aqui a qualquer hora e falar comigo. E que eu que os vou receber. Portanto, é uma imagem que de facto, hoje existe, é que, pronto e eu já tomei medidas ao longo dos tempos de, de correção destas coisas, quer dizer, já, já, já tirei professores...”

(...)

ABD: Portanto, há mecanismos, nós felizmente que conseguimos, sendo uma escola média, nós conseguimos saber que de facto há professores que de facto se desviam do nosso padrão.”

A confiança que o Diretor deposita no clima de escola que, no seu entender, faz com que seja possível a deteção de práticas pedagógicas menos eficazes, parece justificar a inexistência de mecanismos formais de supervisão pedagógica.

De facto, o exemplo citado revela a possibilidade de uma monitorização e de um controlo informal que pode ter impacto à escala organizacional. O reconhecimento expressivo de uma liderança pedagógica próxima dos alunos e dos professores como se pode verificar nos dados supra apresentados parece configurar uma cultura organizacional de transparência e exigência. (Bolívar, 2012; Hallinger 2011).

A supervisão e avaliação da instrução vai sendo também realizada nas reuniões de Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores do Projeto.

Ao nível dos professores diretamente envolvidos no Turma Mais, a supervisão da instrução tem lugar, indiretamente, nas reuniões semanais dos professores de Português e de Matemática, nas quais se reflete sobre a eficácia das estratégias utilizadas.

Finalmente, ao nível da sala de aula realiza-se também uma monitorização das aprendizagens dos alunos, que é feita conjuntamente por estes e pelos professores, através da projeção e análise de gráficos de progressão dos alunos nos resultados escolares:

“E o... o gráfico está ligado, eles veem logo, ‘ei, já estou ali a subir’, já estou não sei quê e tão sempre ‘ai Jesus, estou em primeiro lugar’, ‘estou em segundo’, ‘estou em...’, portanto mesmo os fraquinhos...” (BP2)

Para além deste tipo de monitorização, os alunos procedem também a uma autoavaliação relativamente ao seu empenho face à disciplina. De acordo com os mesmos, é preenchida uma grelha de autoavaliação no final de todas as aulas, que contempla itens como a pontualidade, a assiduidade e a realização dos trabalhos de casa. Esta grelha é recolhida pelos professores e é devolvida aos alunos, mensalmente, com observações feitas pelos primeiros. A autoavaliação dos alunos é ainda discutida em sala de aula. Os alunos afirmam que este procedimento os ajuda a compreender e avaliar o seu desempenho, bem como os caminhos para melhorarem os seus resultados:

“...aprendemos a nos autoavaliar e sabemos o que temos de fazer para melhorar.” (BA6)
“Ajuda-me a compreender se o desempenho naquela aula foi bom, se não...” (BA3)

Pelo discurso dos diversos intervenientes no projeto, parece-nos ser possível afirmar que os mecanismos de supervisão e avaliação da instrução se centram, essencialmente, na análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos. Essa análise é feita em

Conselho Pedagógico, nas reuniões semanais de professores e também em sala de aula, com os alunos. O sucesso/insucesso do projeto parece ser medido, fundamentalmente, através da análise dos resultados escolares. Não existem mecanismos formais de auscultação de alunos e/ou professores sobre o desenvolvimento do projeto.

Os impactos da monitorização que vai sendo realizada parecem centrar-se, essencialmente, ao nível do reforço de tempos de instrução e da realização de atividades de remediação. O Diretor afirma que os alunos que, apesar da Turma Mais, não atingem os resultados esperados, passam a assistir sempre às aulas da Turma Mais e, cumulativamente, às aulas da turma de origem. Trata-se de uma alteração ao modelo pedagógico do projeto, que se afasta do objetivo inicial de não sobrecarregar os alunos com *horas extra*, ou apoios acrescidos. Apesar de, de acordo com os professores, haver alunos que pedem para ir sempre assistir às aulas da Turma Mais, esta medida parece não ter agradado a todos, provocando reações menos positivas ou de desmotivação por parte de alguns:

“Mas há muitos que estão lá obrigados. [...] E como é uma hora extra e é num dia que temos que está livre, eles não gostam muito de ir para lá. Ainda por cima para ter aulas...” (BA4)

“Pois, muitos não gostam [da Turma Mais].” (BA6)

“Há alunos que vão para lá só para não ter falta. E perturbam a aula.” (BA5)

Para além desta alteração, o Diretor refere ainda que a ordem pela qual os alunos vão passando pela Turma Mais pode ser modificada de acordo com as necessidades que emergem da monitorização de resultados realizada:

“...já fizemos também alterações da Turma Mais naquilo que seria o planeamento no início do ano, em que, segundo ano iam os de nível dois, depois os de nível três, depois os quatro... não! O nível cinco, depois o quatro, depois o três... não, o cinco e o dois, não é? Depois o três e o quatro e, isto aqui alterado em função daquilo que nós vamos obtendo...” (ABD)

Quanto aos impactos da monitorização dos resultados na sala de aula, os professores afirmam não ter estratégias específicas para os diferentes grupos de nível que vão passando pela Turma Mais: “Estratégias-tipo para grupos de nível... acho que não há.” (BP1). As diferenças nas práticas pedagógicas para alunos de diferentes níveis de proficiência passam mais pelo tipo de tarefa, como foi já referido, que pode ser mais ou menos estruturada.

Quando questionadas sobre as estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos, as professoras referem, essencialmente, tarefas *extra*, com carácter de reforço:

“Cada caso é um caso... eh... pequeninas tarefas, coisinhas muito, muito curtas, um trabalhinho de casa também pra reforçar, pequenino...” (BP1)

A importância da estratégia, enquanto “conceção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visada” (Roldão, 2010, p. 68), que permitiria dotar de coerência e sentido o trabalho escolar, parece não estar ainda enraizada na cultura profissional. A ação de ensinar parece continuar a carecer de algum planeamento estratégico, continuando a ser possível observar alguma fragmentação de tarefas (Perrenoud, 1995), a carecer de uma organização intencional com vista à promoção de aprendizagens específicas nos alunos. No entanto, a expressão da professora *cada caso é um caso* aponta para a preocupação com a prestação de uma atenção individualizada ao aluno, indiciando práticas de diferenciação imprescindíveis a uma maior justiça e equidade no sistema escolar.

Destacamos ainda que a sala de aula continua a ser vista como *o jardim secreto*, mesmo numa organização na qual a liderança de topo parece reconhecer a centralidade de uma intervenção direccionada para as práticas pedagógicas em sala de aula numa escola que se pretende em constante melhoria. A supervisão e a avaliação da instrução continuam a ser feitas unicamente de forma indireta, assentando essencialmente na retórica (subjéctiva) dos professores e nos (também subjéctivos) resultados escolares obtidos pelos alunos.

A entrada na sala de aula só poderá ser facilitada se se instituir na escola um clima de confiança que permita olhar para as dinâmicas de observação de aulas e supervisão interpares numa lógica de desenvolvimento profissional e organizacional, onde *todos aprendem*. A importância do *sentido* do trabalho, que convocámos relativamente aos alunos, é também fundamental para o envolvimento e implicação dos professores em processos de desenvolvimento organizacional (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

5. Promoção do desenvolvimento profissional

O Diretor da escola tem a percepção de que este projeto contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores, essencialmente a partir das ações de

formação realizadas pela coordenação nacional e das reuniões semanais entre docentes do projeto:

“No caso da Turma Mais houve formação que é feita ao longo do ano, não é, nomeadamente com a comissão, a... equipa de acompanhamento, que de vez em quando vinha cá, ainda ontem tivemos aqui a turma mais, o... o José Alberto Fateicha, esteve cá ontem, portanto fomos tendo ao longo do ano essas, essas formações, eh... se, creio que as equipas também, de professores da turma mais iam reunindo também ao longo do ano, com grande frequência, para monitorizar, para verem como é que as coisas estavam a evoluir...” (ABD)

O tempo que este projeto veio disponibilizar para o trabalho colaborativo é também muito valorizado pelas professoras entrevistadas, à semelhança do que acontece também com os professores do Projeto Fénix:

“foi também poder estar mais tempo com as minhas colegas, porque como nós tínhamos aquela, eh... x tempo semanal que a escola dava-nos para nós reunirmos, não é? E aqui tínhamos um espaço comum, enquanto que eu agora tenho: ‘Oh M., quando é que podes ver?’, ‘Ai agora estou a ter aula’. Nós ali estávamos todas juntas àquela hora e portanto, a troca de ideias, eh, as experiências, tudo ali... a organização de materiais, tudo ali, cada um, não é, portanto isso foi fabuloso.” (BP2)

“Houve mais trabalho colaborativo [entre professores]. E isso... daí decorre, decorrem outras... outras coisas, não é? Houve de facto porque, porque foram criadas condições para que houvesse, não é? E isso é muito agradável. Isso é muito agradável e, e traduz-se em resultados... traduz-se em resultados.” (BP1)

Os discursos do diretor e dos professores demonstram a importância dada à criação de tempos e espaços de trabalho comuns para os professores, no fundo, da criação de lugares de encontro que permitam colmatar os desencontros do dia-a-dia escolar. A criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional, entendida como central no desenvolvimento dos processos e produtos escolares, passa também pela necessidade de criar tempos e espaços que permitam não só trabalhar de forma colaborativa, mas também desenvolver uma consciência coletiva em torno de uma missão e visão comuns.

Não obstante as mais-valias percecionadas ao nível do trabalho colaborativo que foi possível desenvolver entre docentes, quando questionamos o Diretor sobre os impactos do projeto ao nível das práticas pedagógicas este afirma que se realizaram materiais específicos para trabalhar com os alunos a Português e a Matemática, mas não crê que tenha havido alterações significativas ao nível das práticas em sala de aula:

“E: Mas acha que houve alterações na sala de aula, mais diferenciação, mais atividades...”

ABD: Eu creio que não foi... eu creio que poderia haver mais, isto é, eu creio que aquilo que existiu, eh, foi apenas uma parte de um caminho que se poderia fazer, não vou, não tenho de maneira nenhuma a ideia que um professor revolucionou as suas práticas, para fazer por exemplo coisas completamente diferentes do que faria numa sala de aula. Pra isso é preciso tempo e, e... e, por exemplo, num ano faz-se, far-se-ia assim, no ano seguinte far-se-ia doutra maneira, na turma mais sim, há elaboração de, de materiais específicos, direcionados, àqueles alunos, a Português e a Matemática, foi feita uma preparação nesse sentido.”

Esta afirmação vai de encontro aos dados recolhidos a partir das observações e das entrevistas realizadas a alunos e professores e indicia que, como afirma Fullan (2000), a inovação é mais um processo do que um acontecimento, pelo que é necessário tempo, como refere o Diretor, intencionalidade e sistematicidade para que seja possível assistir a mudanças mais profundas.

6. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados

O Diretor refere a existência de mecanismos internos e externos de monitorização dos objetivos traçados no âmbito do projeto. No primeiro caso, trata-se fundamentalmente de mecanismos informais de monitorização, que se enquadram no clima também ele de informalidade que, segundo o Diretor, caracteriza toda a escola. Refere-se o diálogo que vai existindo no dia-a-dia entre os professores e entre estes e a Direção e também o *feedback* que vai sendo dado aos Diretores de Turma pelos pais e pelos alunos. As dificuldades encontradas vão sendo resolvidas no momento, conforme afirma o Diretor:

“as dificuldades muitas vezes são resolvidas no dia-a-dia, com tal disponibilidade que nós temos de, ‘é pá, não consigo, não tenho uma sala, não sei o que é que hei-de fazer’, ‘o aluno tal está a fazer isto, não sei quê: chamamos. Portanto é no dia-a-dia... e portanto, eh, eh, as coisas são muito conduzidas neste, neste sentido.” (ABD)

Ao nível externo é feita a monitorização por parte do Ministério da Educação e da Ciência, no sentido de aferir o cumprimento das metas de sucesso contratualizadas.

Os resultados são comunicados essencialmente, no Conselho Pedagógico.

7. O papel da coordenação nacional do projeto e da instituição de ensino superior

As professoras entrevistadas afirmam ter havido pouco contacto entre a instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento científico do projeto e os professores envolvidos no mesmo. As professoras afirmam que o papel da instituição de ensino superior lhes chegou “muito diluído porque chegou-nos através dos coordenadores do

projeto” (BP1). O papel da Universidade parece ter-se feito sentir unicamente através da realização de Seminários sobre o projeto, aos quais alguns professores compareceram:

“Portanto eu, eu senti [a presença da Universidade] porque fui às... aos seminários que eles, que eles promoveram, não é? Fui a dois ou três, em Évora, tive pena de não ir ao último mas não, não foi possível. Eh, senti aí, porque quanto ao resto não... não se sente porque chegou através da organização. Portanto não sei se perguntar aos outros colegas que não foram como eu fui se sentiram isso, se calhar não sentiram.” (BP1)

Mesmo ao nível da formação, as professoras afirmam terem sido *autodidatas*, referindo que não foram realizadas ações de formação para os professores da Turma Mais por parte da instituição de ensino superior:

“E: (...) E em termos de formação também não houve nenhuma formação promovida pela, pela Universidade, para os professores na Turma Mais?

BP1: Não, não.

BP2: Não... nós fomos um bocado ali autodidatas a fazer... portanto ouvimos falar como é que eles faziam mas nós não, o nosso projeto não foi exatamente igual...

(...)

BP2: ... Portanto acabamos por ir trabalhando um bocado autonomamente e vendo... com algumas sugestões ou... algumas coisas que a E. [coordenadora do projeto na escola] ouvia “olha lá, eles já fazem a avaliação reguladora”, começamos também aqui a fazer e a ver, portanto adaptando sempre ao, ao nosso tipo de trabalho, não é?”

As professoras afirmam ter havido um contacto mais regular com a Coordenação Nacional do Projeto, que promoveu algumas reuniões de trabalho, apesar de considerarem que a coordenadora do projeto na escola foi, na maior parte das vezes, o elemento que fez a ponte entre a Coordenação Nacional e os professores da escola.

O discurso do Diretor relativamente ao papel da instituição de ensino superior no desenvolvimento do projeto aponta para uma participação mais ativa do que a referida pelas professoras. O Diretor afirma que a Universidade fez um acompanhamento do projeto que consistiu na realização de reuniões periódicas, visitas às escolas e encontros a nível nacional. Apesar de considerar que estes encontros tiveram a desvantagem de se realizarem longe da escola, reconhece-se que foi possível *aprender algumas coisas*:

“No, no caso da Turma Mais há um acompanhamento que é feito, que é formalizado em reuniões periódicas, visitas às escolas passadas, uma, duas por ano e... e depois em, num encontro a nível nacional, que nós participamos numa... em Évora mas que era muito longe e participamos e gostamos de algumas coisas, aprendemos algumas coisas...” (ABD)

Quanto à Coordenação Nacional, o Diretor reconhece que esta ajudou à implementação do projeto, referindo a sua ida à escola e a comunicação periódica através de carta:

“A coordenação veio cá, manda a carta para a escola periodicamente para nos alertar para determinadas coisas que vão sucedendo ao longo do ano e pronto, eh, enfim, ajudou... ajudou.” (ABD)

Pelo exposto parece ser possível afirmar que no caso do projeto Turma Mais a presença tanto da Universidade como da Coordenação Nacional se afigura aos professores como um pouco distante e difusa. O contacto com estes dois órgãos de acompanhamento do projeto parece ter sido, na maior parte das vezes, mediado pela figura da coordenadora do Turma Mais na escola.

A perceção veiculada por uma das professoras de que terão sido um pouco *autodidatas*, sugere talvez a necessidade de um maior investimento ao nível da criação de dinâmicas de formação que se revelem significativas para os professores. Não obstante, os contactos referidos ajudam a criar a ideia de suporte e de rede, retirando as escolas do sentimento de solidão e *orfandade*.

C. Avaliação e impactos do projeto

1. Avaliação interna do projeto

A avaliação interna do projeto foi sendo feita ao longo da sua implementação, nas reuniões semanais dos docentes e também em Conselho Pedagógico.

No que respeita à auscultação dos alunos e dos encarregados de educação sobre a Turma Mais, o Diretor refere que há “um diálogo constante” destes com os professores e Diretores de Turma:

“...há um diálogo constante que nós vamos, lá está, tendo, no dia-a-dia, que é o *feedback* que chega aos diretores de turma, por via dos pais, o *feedback* que chega aos professores por via dos alunos e, que vão conversando connosco e nós vamos conversando no sentido de adaptar.” (ABD)

Esta prática regular e sistemática de implicar as pessoas no conhecimento e na compreensão do que se passa, aproxima das organizações que aprendem (Argyris, 1978; Guerra, 2001), o que se transforma num poderoso dispositivo de melhoria.

O Diretor liga ainda a avaliação do projeto ao processo de autoavaliação da escola. Neste âmbito, foram distribuídos inquéritos de satisfação a dois pais por turma, sobre “aspetos variados da vida da escola” (ABD).

A perceção do Diretor, professores e alunos entrevistados sobre o projeto é, no geral, bastante positiva, como podemos ver no ponto que se segue, onde são apresentados os impactos do Turma Mais pela voz destes sujeitos.

À semelhança do que foi possível observar no Projeto Fénix, também neste caso não existem mecanismos formais de avaliação interna do projeto. A sua avaliação parece ter sido integrada nas dinâmicas de autoavaliação da escola e, paralelamente, faz-se uma avaliação informal decorrente do “diálogo constante” referido pelo Diretor. Contudo, a especificidade deste projeto e as suas características inovadoras face ao modelo tradicional de organização do trabalho pedagógico aconselharia a criação de mecanismos formais de monitorização e avaliação do projeto, que permitissem a identificação de necessidades de melhoria e facilitassem a introdução de dinâmicas que promovessem essa melhoria.

Havendo mecanismos de avaliação externa do programa Mais Sucesso escolar por parte do Ministério da Educação e da Ciência, tanto a escola do projeto Fénix como a do Turma Mais parecem ter-se demitido da criação de mecanismos formais de avaliação interna dos projetos. Esta atitude parece apontar para a possibilidade de as escolas continuarem a olhar para a avaliação mais numa lógica de obrigatoriedade de prestação de contas do que propriamente numa lógica de melhoria e desenvolvimento organizacional.

2. Impactos do projeto

a) Ao nível organizacional

Quando questionado sobre os impactos do projeto ao nível organizacional, o Diretor refere que este serviu para reforçar a ideia de que as lideranças intermédias são fundamentais numa escola, sobretudo em processos de mudança:

“...estes dois projetos ⁹⁵ serviram para confirmar isto, quer dizer, quando eu tenho um determinado coordenador ou uma determinada coordenadora a liderar o projeto, eu sei que ele tem que correr bem.” (ABD)

Este reconhecimento é de elevada relevância, pois reconhece a natureza individual da ação docente, a ameaça da balcanização e o poder dispersivo da escola enquanto *sistema debilmente articulado*. Neste quadro, as lideranças intermédias são uma condição *sine qua non* da unidade e da eficácia organizacional.

Esta visão do Diretor encontra-se, aliás, alinhada com aquilo que nos diz a investigação sobre a importância da adoção de um estilo de liderança para a aprendizagem, que englobe características de modelos de liderança partilhada, colaborativa ou distribuída

⁹⁵ O diretor refere-se à Turma Mais e ao projeto ADI, a seguir apresentado.

(Hallinger, 2003; Heck & Hallinger, 2009; MacBeath & Cheng, 2008; Marks & Printy, 2003; Mulford & Silins, 2009; Townsend & MacBeath, 2011) na orientação das escolas para a construção da capacidade de melhoria interna. Tal como afirma Hallinger (2011), o Diretor é importante, mas só poderá ter sucesso através da cooperação de outros, sendo importante que os líderes procurem partilhar a liderança e contribuir para o *empowerment* das restantes pessoas.

b) Ao nível das práticas profissionais

Ao nível das práticas profissionais o Diretor destaca alterações na predisposição da generalidade dos professores para a inovação e para a mudança. O projeto, apostando numa coordenação por parte de elementos com “poder efetivo dentro da escola” (ABD), acabou por ter uma espécie de efeito de contágio que ajudou a combater a inércia e criou condições para a inovação:

“nós tivemos que lutar desde cedo e preparar a escola para os desafios que se iam aproximando e que nós íamos adivinhando e portanto, muitos professores ainda não acreditavam nisso, nós tivemos que, que de facto nos agarrar a ter, estrategicamente a docentes que têm algum poder, entre aspas, que tenham, não é entre aspas, é poder efetivo dentro da escola, eh, e esses, eh e com influência desses professores eh eles próprios arrastarem outros professores para criarmos a tal massa crítica que nos permita criar um lastro que torne inevitável a inovação e o, o avanço. Se nós não criássemos isso era a inércia e portanto as pessoas iam entrar naquela que nós somos uns desgraçados, que a escola enfim, que somos vítimas das circunstâncias, etc...” (ABD)

O Diretor refere também alterações ao nível do trabalho entre docentes, afirmando que o projeto fez com que as pessoas fossem “obrigadas a aproximar-se” para “trabalharem em conjunto de uma forma diferente”. Estas alterações, contudo, não se fizeram sentir em todos os professores: “algumas pessoas podem ter aproveitado a aprendizagem e a experiência, outras pessoas nem por isso” (ABD). Como afirma o Diretor, “eu não mudo a minha cultura, não mudo as minhas convicções de um momento para o outro”. O projeto Turma Mais, tendo iniciado com os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, continuou com esses mesmos alunos ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, os professores de 2º ciclo que estiveram envolvidos no início da implementação do projeto acabaram por abandoná-lo ao fim de dois anos. Na opinião do Diretor, faltou tempo para que as mudanças operadas pudessem ser generalizadas.

Para além da escassez de tempo para a apropriação da mudança, levanta-se aqui também uma questão central, que se prende com as formas de organização do trabalho na escola. O projeto veio proporcionar uma reorganização das práticas profissionais

nomeadamente no que respeita à criação de condições para o trabalho colaborativo. O discurso das professoras entrevistadas vai de encontro a esta ideia, sendo que centram os impactos do projeto nas práticas profissionais ao nível das formas de organização/planificação do trabalho a desenvolver. As alterações mencionadas foram possíveis, tal como foi já referido, devido à tal reorganização que permitiu a existência de momentos formais no horário dos professores para o trabalho colaborativo. No entanto, o desaparecimento destes momentos no horário das professoras, dado que deixaram de estar ligadas ao projeto, fez com que se tornasse muito difícil manter as rotinas de organização e planificação conjunta do trabalho:

“...esta, esta possibilidade que... que a Turma Mais nos deu, no meio desta impossibilidade que a escola agora nos dá de reunirmos, não é? A escola agora quase que nos impede de reunir a não ser no dia da reunião de departamento, no dia da reunião geral...” (BP2)

“[As reuniões]... estão todas formatadas desde o início do ano e às vezes nem calham no momento certo, porque naquele dia nem era preciso. Tinha sido preciso era há oito dias antes ou oito dias depois! Mas aquilo está tudo...” (BP1)

As transcrições acima revelam também uma gestão ineficaz do tempo que os professores passam na escola, indiciando que algum deste tempo é ocupado com tarefas que, em última instância, não revertem em favor da melhoria das aprendizagens dos alunos, chegando mesmo a revelar-se inúteis:

“...há aí momentos mortos, ridículos, não é? Eu lembro-me que estou a dar, à... à quinta, à sexta-feira, das 10, das 12h00 às 13h30 tenho que estar na sala de estudo. Estou lá parada, feita parva a maior parte do tempo. Vem lá um aluno, às vezes não vem nenhum e estou lá eu, com várias colegas, não posso sair dali, às vezes eu pedia: ‘Oh V. olha, podias-me deixar ficar lá em cima na sala de professores porque há três colegas do 5º ano que estão lá juntos e nós precisávamos de fazer não sei quê...’ e pronto e a V. diz: ‘Se não tiveres nenhuma substituição, se os colegas que lá estão se não se importarem...’” (BP2)

“Isto é um desperdício de mão-de-obra!” (BP1)

Estas afirmações fazem-nos questionar qual o sentido de algumas das práticas profissionais docentes. A escola parece ser, afinal, mais um lugar de desencontro do que de encontro, que acaba por condenar o trabalho docente ao isolamento. Na ótica das professoras entrevistadas, o projeto Turma Mais veio claramente combater esse isolamento, proporcionando *espaços e tempos* para o encontro. E esse encontro foi frutífero, porque rentabilizado em prol de mais e melhores aprendizagens dos alunos. Findo o projeto, as práticas profissionais destas docentes voltaram a estar ancoradas num modelo escolar que, como afirma Matias Alves (2008), “sempre separou as

peças”. E, de acordo com o mesmo autor, “sem espaços e tempos para o encontro não é possível construir lentamente a confiança”. E sem confiança, não é possível construir uma mudança duradoura, alicerçada em objetivos e projetos comuns, que só podem nascer de um querer coletivo.

Mas para além deste encontro que gera a confiança e possibilita o trabalho colaborativo é relevante referir a própria origem do projeto (de baixo para cima, numa nova lógica de contratualização) (Verdasca, 2010), o potencial humano e organizacional que decorre do facto de se acreditar nas inteligências das pessoas (Crozier, 1998) e a confiança criadora do poder da autoria e da atribuição de sentido ao que se faz (Alves, 2012b), como temos vindo a referir neste capítulo.

c) Ao nível das práticas pedagógicas

Mais uma vez o Diretor refere a falta de tempo para que o Projeto fosse capaz de surtir efeitos visíveis ao nível das práticas pedagógicas dos professores. Como vimos na categoria B 5, apesar do Diretor registar uma apreciação positiva do projeto por parte dos professores, não tem a convicção de que tenha havido uma “revolução” ao nível das práticas pedagógicas.

As professoras não referem alterações a este nível, centrando, como já mencionámos, os impactos deste projeto nos docentes mais ao nível da organização / planificação conjunta do trabalho a desenvolver em sala de aula.

Esta constatação sinaliza o que já fomos referindo e aponta caminhos futuros: a dificuldade de transformar os modelos didáticos em ação e a necessidade de investir na mudança das práticas do fazer aprender em contexto de sala de aula.

De facto, conforme aludimos na secção relativa à análise das práticas pedagógicas, em educação não se fazem grandes “revoluções” *de um dia para o outro*. Poder-se-á, sim, fazer um conjunto de pequenas revoluções que, ao longo do tempo, criem as condições para a mudança efetiva. Tal como afirma Anderson (2010), o reconhecimento de que a implementação de mudanças nas crenças e no conhecimento profissional, nos comportamentos, nas condições organizacionais e nos resultados ao nível das escolas acontece ao longo do tempo é um preceito fundamental na teoria, investigação e prática em mudança educacional.

d) Ao nível da relação escola – família

De acordo com o Diretor, o projeto “não veio alterar substancialmente” a relação que a escola tem com as famílias. Isto porque a escola sempre investiu nessa relação, incentivando os pais a ir à escola e a manifestarem-se sempre que necessário. O Diretor afirma que os pais se sentem à vontade para falar consigo, com os Diretores de Turma ou com professores em qualquer altura. Assim sendo, a convicção é a de que este projeto “não veio trazer uma alteração qualitativa” na relação escola – família.

O discurso das professoras vai de encontro ao do Diretor, referindo-se que a única alteração visível na relação com pais e encarregados de educação se prendeu com a necessidade de explicitação do projeto por parte dos diretores de turma:

“Aqui houve uma ligação aos pais mais específica porque nós tínhamos de lhes ir explicando... o que era isto, porque... não é? Não era, não era a prática corrente. Portanto, só nesse sentido... só nesse sentido.” (BP1)

e) Ao nível do sucesso dos alunos

O Diretor acredita que a Turma Mais teve um impacto positivo nas taxas de sucesso dos alunos, afirmando que nos dois anos iniciais do projeto essas taxas foram “muito boas”. É de notar, contudo, que aquando da realização da entrevista ao Diretor o projeto se encontrava já no seu terceiro ano de funcionamento, tendo-se optado por lhe dar continuidade junto dos alunos que o iniciaram, prosseguindo-se com a sua aplicação no 7º ano de escolaridade. Não obstante os bons resultados atingidos nos dois primeiros anos do projeto, o Diretor prevê que haja uma quebra de resultados escolares no 7º ano, apesar de não conseguir apontar razões para tal:

“Aquilo que eu posso dizer é que, de facto nos dois anos, eh, da turma mais que nós estamos aqui a avaliar e no ano da ADI, nós atingimos taxas de sucesso, eh... que eu não posso exigir mais. Quem me dera poder este ano dizer que tivemos as mesmas taxas de sucesso dos anos anteriores” (ABD)
“Porque não vamos ser capazes de manter, também foram excecionais, não sei porquê mas, mas de facto este ano, por exemplo, nada indica, infelizmente, que as coisas continuem.” (ABD)

Os limites aqui reconhecidos tanto podem atribuir-se a elevados níveis de desempenho dos alunos, sendo difícil garantir 100% de sucesso (ainda que enunciado de formas plurais), como a efeitos de saturação e cansaço que podem ter origem nos contextos políticos e sociais.

No que se refere à classificação dos alunos abrangidos pelo projeto nas provas de aferição de 6º ano, o Diretor refere que “pela primeira vez, os níveis de avaliação

externa em termos de provas de aferição no 2º ciclo, ficaram aquém da avaliação interna”. Apesar dos resultados obtidos estarem acima da média nacional, em 2011 “os resultados da avaliação interna foram mais favoráveis do que a avaliação externa” (ABD). O Diretor não aponta nenhuma razão concreta para este facto, afirmando apenas que se trata de uma questão relativa “porque as provas podem ser mais ou menos fáceis”. As professoras, contudo, referem que a discrepância dos resultados pode ficar a dever-se aos critérios da avaliação interna, que atribuem uma ponderação de 20% na nota final ao campo atitudinal:

“Estávamos melhor a nível interno do que a nível externo... porque é assim, também na avaliação a nível interno, nós temos 20% do saber estar...” (BP2)

Esta situação parece assemelhar-se à dos alunos do Projeto Fénix, cujas classificações finais, como foi já referido, englobam “uma grande percentagem a nível de atitudes” (CNF1).

A discrepância entre classificações internas e externas relatada nas entrevistas é confirmada pela análise comparativa que fizemos das classificações obtidas pelos 273 alunos que realizaram as provas de aferição (cf. Gráficos 34 e 35).

Gráfico 34: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período com os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa no 6º ano_N=273 alunos

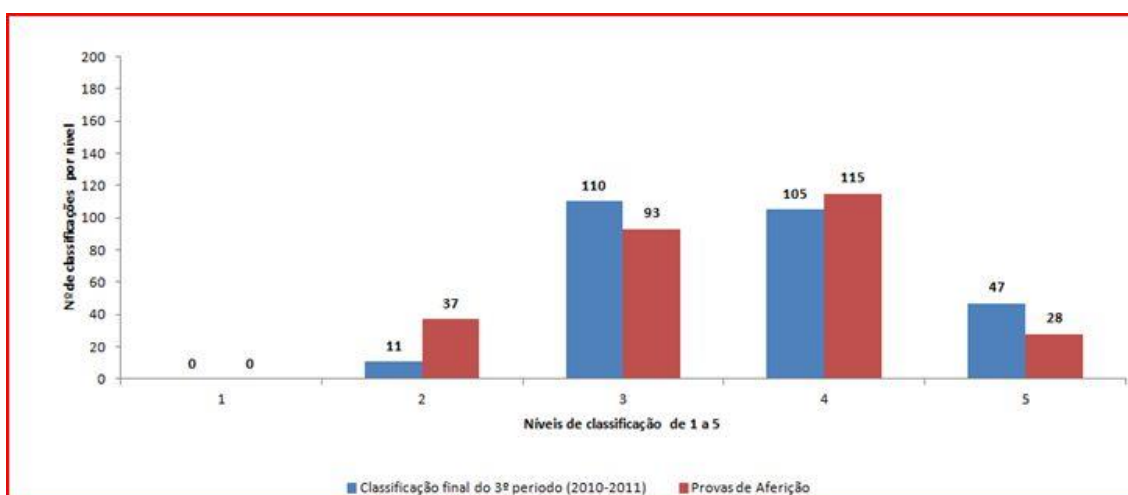
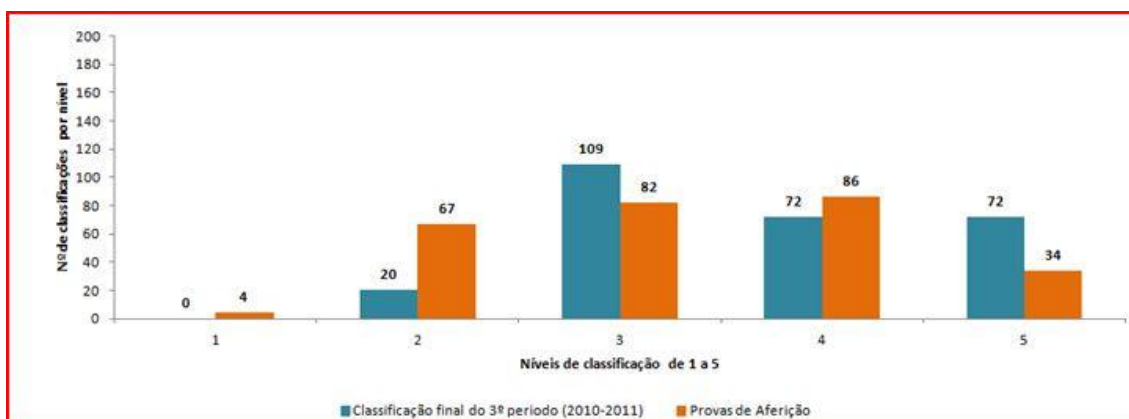


Gráfico 35: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º período com os resultados das provas de aferição de Matemática no 6º ano_N=273 alunos



Como mostram os gráficos acima é possível apurar, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, a existência de um número mais elevado de níveis 2 e níveis 4 nas provas de aferição. Paralelamente diminuem os níveis 3 e 5 o que indica, para além da existência de uma taxa de insucesso mais elevada nas classificações externas, a diminuição *formal e académica* da qualidade do sucesso⁹⁶.

A taxa de insucesso a Língua Portuguesa foi 9,5% mais elevada nas provas de aferição do que nas classificações internas. No caso da Matemática a diferença atinge proporções ainda maiores, havendo mais 18,6% de níveis negativos na classificação externa.

Como já se referiu a propósito do projeto Fénix, a questão da comparabilidade de resultados não pode ser linear. Muito menos é sustentável eleger como único padrão de referência o resultado externo, não obstante ser esse o discurso e a política que vem sendo a oficial.

De facto, não obstante a discrepância apresentada entre classificações internas e externas, o Diretor afirma que o projeto teve impactos positivos ao nível da qualidade de sucesso dos alunos e também ao nível da conclusão de ciclo, apesar de a escola não ter forma de medir rigorosamente estes impactos.

Os alunos entrevistados consideram também que a Turma Mais teve efeitos positivos nos seus resultados escolares, tanto ao nível da promoção do sucesso como da melhoria da qualidade do sucesso:

⁹⁶ A questão da qualidade do sucesso é algo de complexo e de difícil aferição. Como se sabe, o sucesso é plural e liga-se às três funções básicas da escolarização – instrução, socialização e estimulação. A dita “qualidade de sucesso” restringe-se normalmente às classificações académicas e estas também não medem tudo o que os alunos aprendem. Daqui decorre que estas aproximações tenham de ser feitas com cuidado e prudência.

“Para mim as vantagens... é que tenho melhores notas.” (BA1)

“...somos ajudados e a tendência é melhorar.” (BA2)

“Eu acho que há vantagens porque eu às vezes tirava Não Satisfaz e agora até tiro... também tiro Muito Bom.” (BA5)

“Antes tirava negativa a matemática e agora já tiro positiva.” (BA3)

“Comecei a ter melhores notas.” (BA7)

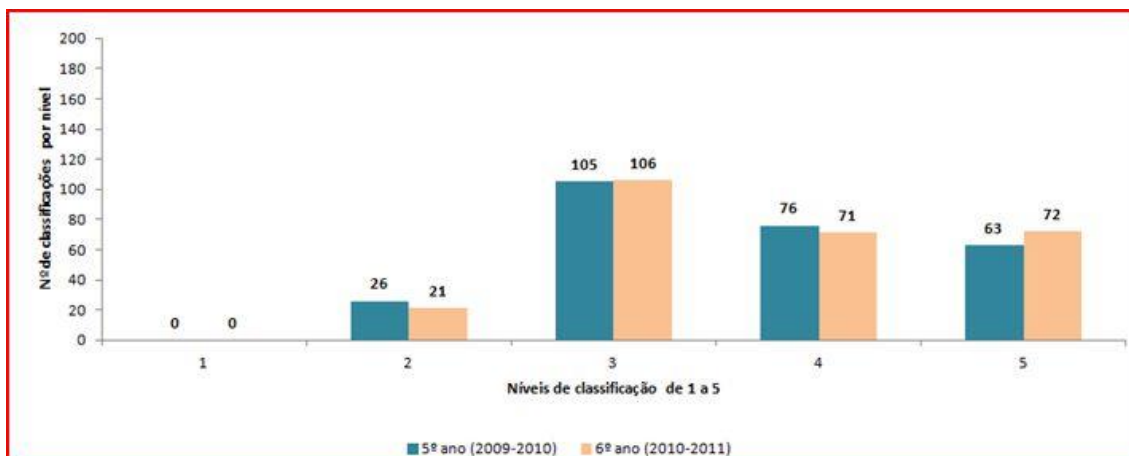
“Eu quando tive 4 e passei por lá, para poder tirar 5! [...] Eu... consegui tirar... 4+ ” (BA5)

Estes dados vão de encontro ao que a *empíria* largamente confirma: o sucesso gera o sucesso (e o insucesso gera o insucesso); as expectativas positivas geram melhores resultados; a autoconfiança nas suas potencialidades tem impactos benéficos nas disposições e nos resultados (Rosenthal & Jacobson, 1968; Alves, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b; Verdasca, 2010; Cunha, 1996).

Ao longo dos dois primeiros anos de implementação do projeto a escola conseguiu ultrapassar as metas contratualizadas com o Ministério da Educação, apresentando uma melhoria das taxas de sucesso face a anos letivos anteriores. Contudo, uma análise longitudinal das classificações finais obtidas pelos alunos envolvidos no projeto ao longo do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade revela resultados académicos relativamente consistentes ao longo do 5º e do 6º ano, seguidos de uma quebra global do rendimento dos alunos no 7º ano.

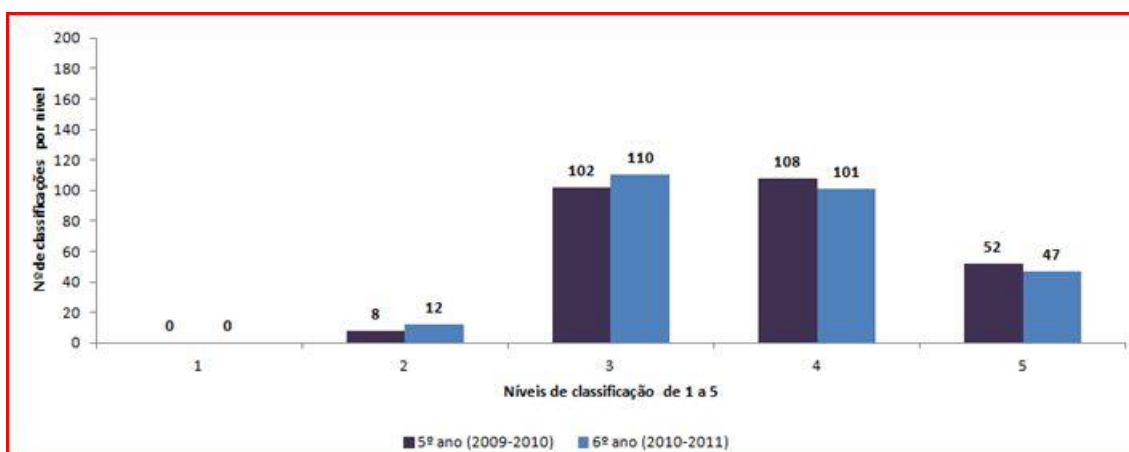
Na comparação realizada entre os resultados de 5º e 6º ano na disciplina de Matemática regista-se, como podemos ver no gráfico 36, uma descida dos níveis negativos de 1,9%. Paralelamente é possível apurar uma melhoria da qualidade do sucesso, expressa no aumento de 3,3% de níveis 5.

Gráfico 36: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º e 6º ano_N=270 alunos



O mesmo não acontece com a disciplina de Língua Portuguesa na qual se verifica, do 5º para o 6º ano, um ligeiro aumento dos níveis negativos, na ordem dos 1,5% (cf. gráfico 37). Ao mesmo tempo verifica-se uma diminuição da qualidade do sucesso (menos 2,6% de níveis 4 e menos 1,8% de níveis 5 no 6º ano).

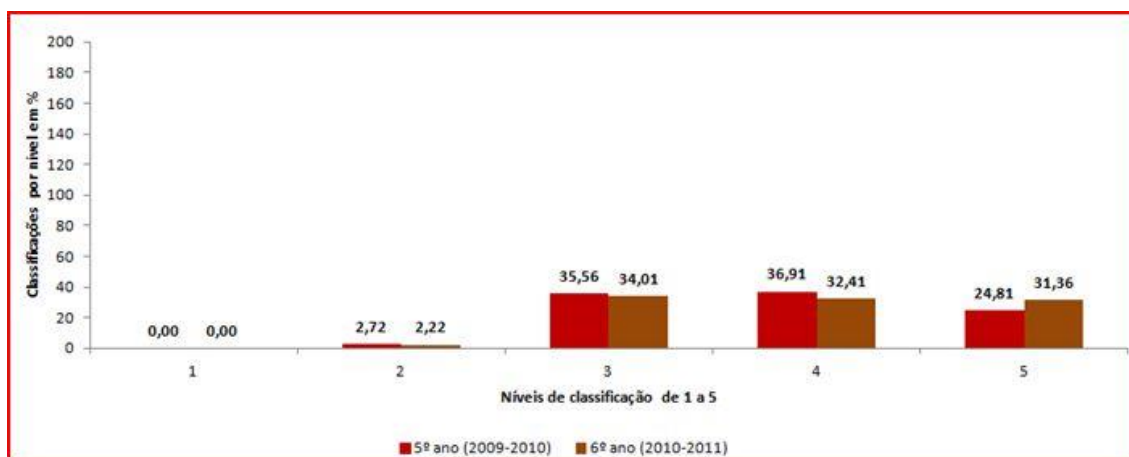
Gráfico 37: projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano_N=270 alunos



Comparámos ainda as classificações finais obtidas pelos alunos no 5º e 6º anos no conjunto das disciplinas que não funcionaram em Turma Mais, mas nas quais é expectável que haja também impactos positivos do projeto. Neste caso, tal como é possível observar no gráfico 38, regista-se uma ligeira diminuição de níveis negativos, na ordem dos 0,5%. A percentagem de níveis 3 mantém-se idêntica no 5º e 6º ano e

registra-se uma diminuição da percentagem de níveis 4 que é, no entanto, acompanhada por um aumento de 6,5% de níveis 5.

Gráfico 38: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período das restantes disciplinas em % no 5º e 6º ano_N=270 alunos

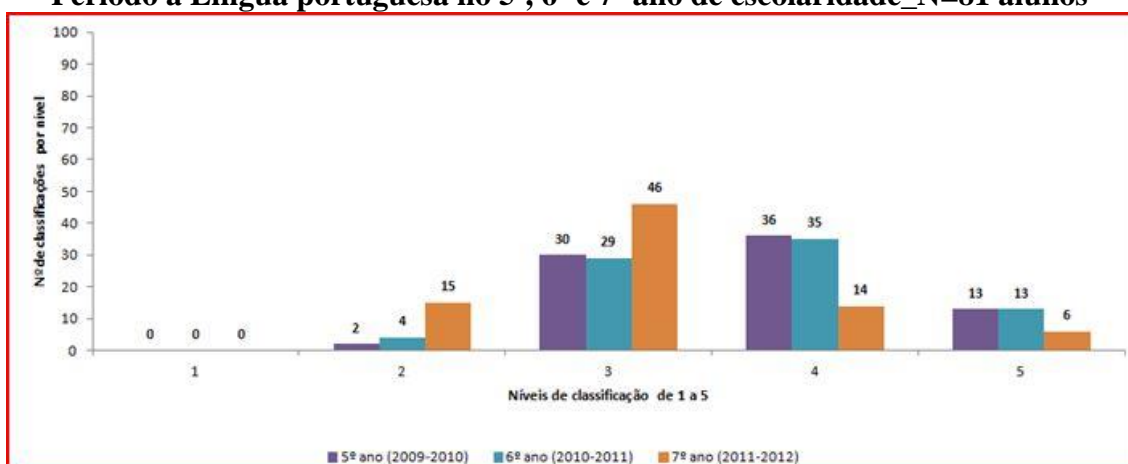


A análise dos gráficos 36, 37 e 38 permite-nos traçar uma imagem tendencialmente positiva do desempenho global dos alunos ao longo do ciclo, demonstrando, à exceção da disciplina de Língua Portuguesa, uma tendência para a melhoria das taxas e da qualidade do sucesso. A tendência positiva identificada reflete-se no facto de praticamente não haver reprovações dentro deste ciclo (reprovou 1 aluno em 275 no final do 5º ano, não tendo havido reprovações no final do 6º ano).

No entanto, esta tendência não parece manter-se quando comparamos os resultados escolares dos alunos no 2º ciclo com os resultados do 7º ano de escolaridade.

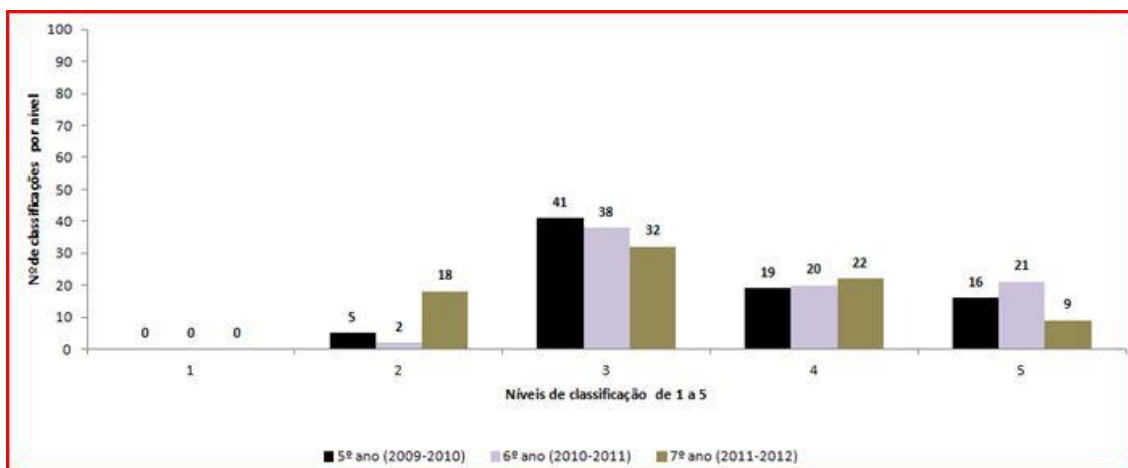
O gráfico 39 apresenta a evolução que é possível traçar na disciplina de Língua Portuguesa. Como podemos ver, há um aumento significativo de níveis negativos que passam de 2,4% no 5º ano para 18,5% no 7º. Ao mesmo tempo, regista-se uma descida acentuada da de níveis 4 e 5 (menos 27,2% de níveis 4 e menos 8,6% de níveis 5 no 7º ano do que no 5º).

Gráfico 39: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Língua portuguesa no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos



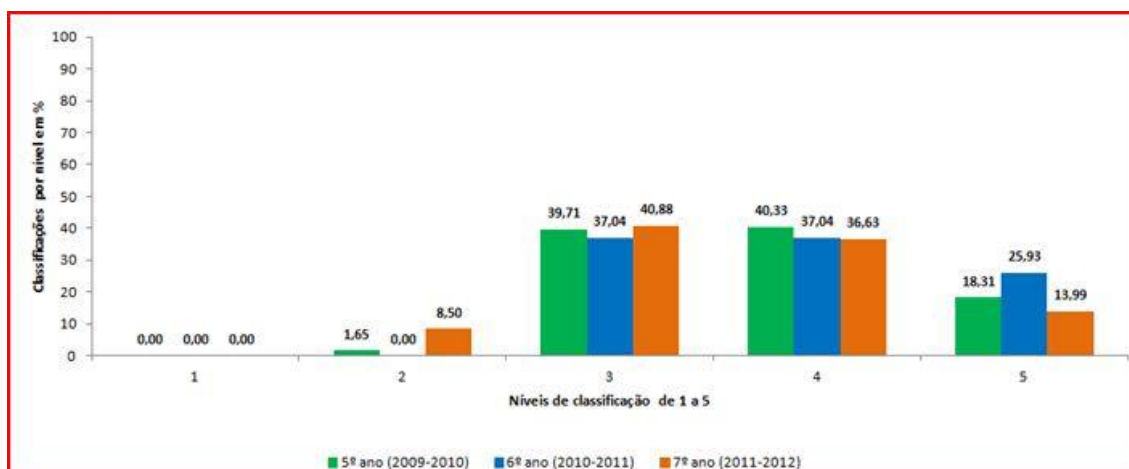
No caso da Matemática verifica-se uma situação idêntica, apresentada no gráfico 40. Assiste-se a um aumento de 16,1% de níveis negativos do 5º para o 7º ano e, paralelamente, à diminuição da qualidade do sucesso. A percentagem de níveis 5 passa de 19,7% no 5º ano para 25,9% no 6º ano, descendo no 7º para 11,1%.

Gráfico 40: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período a Matemática no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos



Também nas restantes disciplinas se verifica um aumento substancial de níveis negativos e uma diminuição da qualidade do sucesso (cf. gráfico 41).

Gráfico 41: Projeto Turma Mais – Comparação das classificações finais do 3º Período das restantes disciplinas em % no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade_N=81 alunos



Regista-se um acréscimo de 6,9% de níveis negativos do 5º para o 7º ano acompanhado por uma diminuição da percentagem de níveis 5 (menos 12% no 7º ano do que no 6º).

A análise dos gráficos 39, 40 e 41 revela que há um retrocesso visível nas taxas e na qualidade do sucesso escolar dos alunos no 7º ano. Os piores resultados escolares que se registam ao nível do 7º ano deram origem também a um aumento do número de reprovações, tendo reprovado 13 alunos em 90 ou seja, 14,4% dos alunos.

Esta quebra de resultados no 7º ano, verificada, também, no projeto Fénix, pode ser lida, como já referimos, à luz do efeito seletivo que vai sendo gerado pela escola graduada, do aumento da exigência para além das *zonas de desenvolvimento* dos alunos, da debilidade relativa da avaliação formativa ao serviço das aprendizagens e das pedagogias diferenciadas que têm tido poucas condições de desenvolvimento, dada a cultura escolar e profissional maioritárias.

No entanto, e no caso particular do projeto Turma Mais, entendemos que não será despidendo considerarmos a influência que a alteração dos professores e da coordenação do projeto possa ter tido nos resultados dos alunos. Como foi possível perceber pelo discurso do Diretor, as lideranças intermédias, nomeadamente a coordenação do projeto, parecem ter desempenhado um papel fundamental nos bons resultados conseguidos. A opção que a escola tomou em dar continuidade ao projeto com os alunos que o tinham iniciado, fez com que toda a estrutura do mesmo passasse a estar assegurada pelos professores do 3º ciclo do ensino básico, sem qualquer tipo de contacto prévio com o projeto. Para além de haver todo um capital de conhecimento dos

professores do 2º ciclo que se perdeu, esta passagem implicou também a adaptação dos alunos a novos professores, estes também em fase de adaptação ao projeto, o que poderá levar a algum retrocesso relativamente às boas práticas que foi possível construir ao longo dos dois primeiros anos de implementação do projeto. Não temos, contudo, dados concretos que nos permitam sustentar esta hipótese, podendo haver outras variáveis que concorram para a explicação desta quebra nos resultados escolares.

Partindo da conceção plural de sucesso (Formosinho, 1988a) apresentada na primeira parte desta dissertação, questionámos também os diferentes atores educativos sobre os impactos do projeto ao nível da socialização e da estimulação dos alunos. No que respeita ao sucesso ao nível da socialização, o Diretor afirma que o projeto poderá ter tido algum impacto na relação que os alunos desenvolvem com os seus pares, com os professores e com a comunidade educativa, “mas de forma marginal”, não sendo fácil medir esses impactos. Na sua opinião, mais do que o fator projeto, é o professor que consegue ou não contribuir para a melhoria das relações interpessoais dos seus alunos, promovendo o sucesso ao nível da socialização:

“De facto ter a Turma Mais, pode ajudar, porque às vezes, por exemplo, o facto de haver alunos de turmas diferentes que se juntam ali, que... isso tanto pode jogar a favor como contra, porque, não é, depende muito da forma como se lida com isto. Eh... se há um professor que até pega naquilo e dá a volta e diz: ‘Sim senhor, vocês até vão utilizar esta rivalidade pra outras coisas’, depende muito. Mas eu acho que aí, mais do que tudo, é o professor... mais do que tudo, cada vez mais estou convencido disso.” (ABD)

As professoras, contudo, afirmam que em alguns casos o facto de os alunos saírem da sua turma habitual tem impactos positivos ao nível das relações com os pares, relatando o caso de uma aluna que alterou a sua atitude nem sempre correta para com os seus pares após ter passado pela Turma Mais:

“...lembro-me de uma aluna de uma turma que eu tinha de nível cinco, que achava que de facto que era o... que era o expoente máximo e depois quando chegou ao nível cinco com outra turma que tinha três ou quatro expoentes máximos, mais máximos do que ela, ela ficou assim um bocadinho... isso fez-lhe, fez-lhe bem, fez... fez pensar.” (BP1)

“...sobretudo ela [aluna de nível 5] tinha demasiada autoconfiança e punha um bocadinho os outros abaixo, porque como ela ali era quase única... e depois quando se viu com os outros todos pensou: ‘Afimal... isto afinal há mais pessoas que sabem como eu ou mais até do que eu.’ e já... e ela mudou mesmo na sala de aula, passou a ter melhor relacionamento com os colegas, porque ela no grupo turma, na turma mesmo dela, era assim um bocadinho... porque como era assim, eh... tinha um bocado a mania que sabia e tal, eh, alguns meninos não gostavam muito dela... e depois ela começou a comportar-se de maneira diferente, porque viu que realmente... não é? Não era tão boa quanto, quanto achava ou que pelo menos não era a única, não é?” (BP2)

O confronto desta aluna com uma outra realidade para além do grupo turma habitual fez com que houvesse um reposicionamento da mesma ao nível da hierarquização por nível de conhecimentos, que se traduziu numa atitude mais compreensiva e solidária para com os seus pares. Este confronto parece ter efeitos positivos também nos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Habitados a serem *rotulados* pelos seus pares como os alunos que não sabem e sendo alvo de gozo por parte destes, acabam por adotar uma atitude passiva na sala de aula, para conseguirem passar despercebidos. No entanto, tal como exposto na categoria B 2, d), na Turma Mais estes alunos sentem-se entre iguais, perdendo o medo de intervir, de participar e de colocar dúvidas. Esta melhoria das relações interpares na Turma Mais é mencionada tanto pelos próprios alunos, como pelas professoras, como se pode ver pelos excertos das entrevistas transcritos na categoria referida.

É ainda referida uma melhoria no relacionamento entre professores e alunos, que advém de uma relação de maior proximidade na Turma Mais:

“Havia mais empatia, mais tempo para eles. Conheciam-nos, nós conhecíamos melhor os alunos e eles melhor a nós, estavam mais à vontade... eh, mais próximos.” (BP2)

“... aliás com os professores, eu lembro-me de às vezes eles até dizerem “ai a professora na Turma Mais é mais fixe.” (BP1)

“Parece que tem dupla personalidade. [referindo-se ao modo de atuação da professora na Turma Mais e na turma de origem]. (BA7)

O facto de haver menos alunos na Turma Mais parece conduzir a uma alteração de atitude por parte dos professores, que é percecionada como positiva pelos alunos.

Finalmente há ainda a convicção, por parte de professores e alunos, de que o projeto contribuiu também para o sucesso ao nível da estimulação, propiciando uma maior motivação para a aprendizagem. Os alunos referem ter começado a “gostar” das matérias com a sua passagem pela Turma Mais. Esse “gostar” prende-se com o facto de começarem a “perceber” as matérias:

“...antes muitas vezes eu não percebia nada... Mas depois comecei a perceber e comecei a gostar.” (BA5)

“Eu também não gostava muito de matemática e depois comecei a gostar.” (BA4)

“...não gostava muito de português... mas eu comecei a gostar na Turma Mais. Há matérias... Porque... foi-se desenvolvendo. Porque também, há matérias que eu gosto, há matérias que eu não... que eu gosto menos...e ao tempo que foi desenvolvendo as matérias eu fui gostando mais.” (BA7)

“...eles [os alunos com mais dificuldades] sem a professora às vezes parece que desistem. E quando afinal já estão a perceber mais do que eles pensavam, parece que se esforçam mais para ter melhores resultados.” (BA4)

Estes testemunhos levam-nos a crer que uma das principais razões para a falta de motivação dos alunos se prende com o facto de não conseguirem compreender o que está a ser ensinado. A não compreensão gera o insucesso, que por sua vez se traduz na desmotivação e, por vezes, em situações de indisciplina, formando-se um ciclo vicioso que impede as aprendizagens. A Turma Mais parece ter conseguido quebrar este ciclo, contribuindo para que os alunos passassem a compreender as matérias, se sentissem, consequentemente, motivados e tivessem melhores resultados escolares. Tal como afirma uma das professoras entrevistadas, “a aprendizagem gera motivação” (BP1).

Estes dados são extensivamente confirmados por Verdasca (2010b), quando refere:

os resultados evidenciaram acréscimos nos níveis de sucesso escolar dos alunos envolvidos e beneficiários da experiência e que permitem sustentar e alicerçar o projeto Turma-Mais como tecnologia organizacional para a promoção e melhoria dos resultados do 3º ciclo do ensino básico. (p.98)

O Diretor, por sua vez, sem descurar o efeito tecnologia, prefere destacar o efeito professor, atribuindo a principal causa do sucesso ao nível da estimulação não ao projeto, mas ao professor. Afirma que pode ter havido impactos a este nível “de forma genérica”, mas que no fundo é o professor e a forma como este se relaciona com o aluno que fazem a diferença:

“A forma como um professor pega nas coisas, a forma como um professor estabelece uma relação, hã... isso é fundamental. E quando se fala da Turma Mais, de pequenos grupos, isso é ainda mais, eh, se agiganta esta, esta, esta importância do docente.

(...)

acho que aqui o papel do professor, sinceramente é, é crítico, porque nós sabemos por experiência que há professores que pegam num aluno e que não fazem nada... mas há professores que em situações idênticas pegam naquele aluno e dão-lhe a volta. A minha vida de, de gestor, daqui na, na escola deu-me uma noção mais consciente de que de facto há professores que fazem a diferença.” (ABD)

O Diretor acredita ainda que o projeto Turma Mais pode ter criado “mais oportunidade para professores fazerem a diferença” (ABD), mas essa oportunidade resulta mais do trabalho que foi possível desenvolver com os alunos em pequeno grupo do que propriamente do projeto em si:

“acredito que, sim senhor, houve mais oportunidade para professores fazerem a diferença ainda e reforçarem esta ideia que eu tinha. Alunos, ok, há aquele aluno que, na turma não vai lá de maneira nenhuma, está ali no meio, gosta de, criou ali uma dinâmica de dizer que é o maior, que não sei quê e quando é reduzido a pequeno grupo, está aqui à volta da mesa com a professora e ele até faz. Agora, podia não ser na turma mais, podia ser no apoio pedagógico, acrescido? Talvez... mas acho que, neste aspeto, eu inclinar-me-ia, estou mais inclinado a dizer que, que de facto o que faz mais a diferença é os professores... é. Sem dúvida nenhuma.” (ABD)

Importa, de qualquer modo, reter a ideia *de mais oportunidade para os professores fazerem a diferença*. O modelo em ação introduziu um conjunto de dimensões cuja omissão dificultaria ou mesmo impediria a ação individual de se afirmar com a eficácia que parece ter existido.

D. Pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria do projeto

Como ponto forte do projeto o Diretor aponta o facto de se conseguir reduzir a heterogeneidade das turmas, o que facilita um tipo de trabalho em sala de aula capaz de potenciar o desenvolvimento das competências de todos os alunos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

“A Turma Mais poderia dar mais competências, por exemplo, quando os alunos do nível cinco se focavam na língua e poderia eventualmente permitir que na turma de origem, quando não estavam lá outros níveis de alunos que diminuindo a heterogeneidade dos alunos, se possa dar mais um bocadinho a cada um dos outros níveis, que lá estão em sala, em concreto, isto é, se não tiver lá os alunos com nível dois, que estão na Turma Mais, naquelas aulas eu posso fazer um trabalho que pode potencialmente desenvolver mais a Língua Portuguesa ou a Matemática em todos os outros níveis, no nível 3, 4 e 5, por exemplo.” (ABD)

As professoras referem como pontos fortes a redução do número de alunos por turma e a possibilidade de desenvolverem trabalho colaborativo com os colegas ligados ao projeto. São ainda apontados outros pontos fortes mas que decorrem, todos eles, da redução do número de alunos por turma. São estes a melhoria da qualidade da relação pedagógica; a existência de mais tempo de interação professor-aluno, mais tempo *para cada aluno* e a possibilidade de fazer atividades que obrigam a uma organização diferente do espaço de sala de aula:

“...acho que o facto de haver um... dos miúdos estarem ali a... menos meninos para o mesmo professor também, a empatia professor-aluno aumentou, não é?” (BP2)

“...e depois, houve uma empatia com os alunos, ah, muito grande, muito grande. Ah... o aluno sentia-se muito querido na turma mais...” (BP2)

“...eu acho que a Turma Mais aqui só nos deu, eh... a possibilidade de termos... mais tempo com os meninos porque tínhamos menos alunos e automaticamente a turma de origem também ficava mais pequena.” (BP2)

“...se nós tivemos uma sala com menos alunos, há uma mobilidade... completamente diferente porque nós temos turmas com vinte e sete alunos neste momento, para salas que podem levar vinte e oito e aliás há já turmas de vinte e oito cá na escola... e nós não podemos fazer, eh... um determinado tipo de trabalhos, porque não há como, como os mexer... eles estão ali, parece que estão enlatados, não é?” (BP1)

“...para mim uma das vantagens da Turma Mais foi, pronto não só o espaço dos alunos e um maior contacto com os alunos, mais tempo, entre aspas, vá lá, pra aquele... para cada aluno.” (BP2)

“foi também poder estar mais tempo com as minhas colegas, porque como nós tínhamos aquela, eh... x tempo semanal que a escola dava-nos para nós reunirmos, não é?” (BP1)

Os pontos fortes do projeto apontados pelos alunos são:

i) a possibilidade de esclarecer dúvidas e de aprender mais

“...há certas coisas que eu não compreendia e fui para lá [Turma Mais]e a professora pergunta se temos dúvidas e nós dizemos e passamos a compreender melhor.” (BA3)

“Eu acho que só tem vantagens para nós porque eu às vezes tinha dúvidas em qualquer coisa e a professora explicava de uma maneira muito melhor. Porque eram menos pessoas.” (BA4)

“...temos menos alunos e a professora pode-nos tirar as dúvidas.” (BA6)

“...antes muitas vezes eu não percebia nada... Mas depois comecei a perceber e comecei a gostar.” (BA5)

ii) os professores terem mais tempo e mais paciência para os alunos

“De facto, a professora tem mais tempo. Para nos ajudar.” (BA2)

“...há menos alunos e também, a professora tem mais atenção para todos. E é mais paciente.” (BA7)

Na turma Mais [a professora] tem mais paciência e explica-nos melhor.” (BA6)

“Sinceramente, acho que explica melhor porque há um plano de aula. E na turma Mais temos mais tempo para cumprir esse plano. Como sobra mais tempo para trabalharmos individualmente e com mais calma, ela [professora] espera por, para nós acabarmos os trabalhos.” (BA4)

Há menos pessoas e a professora tem mais paciência para nos ensinar a matéria.” (BA4)

“Eu também concordo com o que elas estão a dizer que se aprende melhor [na turma Mais] porque a professora tem mais paciência e isso.” (BA5)

iii) melhor clima de sala de aula

“Estou mais atento.” (...) “Há menos barulho) (BA1)

“Estamos mais atentos porque há menos pessoas” (BA5)

iv) a melhoria dos resultados escolares

“Para mim as vantagens... é que tenho melhores notas.” (BA1)

“Eu acho que há vantagens porque eu às vezes tirava não satisfaz e agora até tiro, também tiro Muito Bom.” (BA5)

“Antes tirava negativa a matemática e agora já tiro positiva.” (BA3)

“Comecei a ter melhores notas.” (BA7)

“Eu quando tive 4 e passei por lá, para poder tirar 5! [...] Eu... consegui tirar... 4 Mais” (BA5)

Os primeiros três pontos prendem-se também, como é referido pelos próprios sujeitos, com a existência de um número de alunos mais reduzido por turma. De acordo com o discurso dos diferentes grupos de entrevistados, esta parece ser uma dimensão chave para o sucesso do projeto.

Apresenta-se, em seguida, um quadro síntese dos pontos fortes, fracos e sugestões de melhoria para o projeto Turma Mais (quadro 36).

Quadro 36: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto Turma Mais

Sujeitos entrevistados	Diretor	Professores	Alunos
Pontos fortes	- diminuição da heterogeneidade nas turmas, o que permite desenvolver mais as competências dos alunos	- redução do número de alunos por turma (melhoria da qualidade da relação pedagógica; mais tempo de interação professor-aluno; mais tempo para cada aluno; possibilidade de fazer atividades que obriguem a uma organização diferente do espaço de sala de aula) - existência de um tempo semanal para trabalho colaborativo dos professores ligados ao projeto	- melhoria dos resultados escolares - possibilidade de esclarecer dúvidas e aprender mais - professores com mais paciência e tempo para os alunos
Pontos fracos	- falta de recursos - forma de avaliação do projeto - descontinuidade do projeto - Excessiva formatação, que dificulta a adaptação à realidade das escolas	- descontinuidade do projeto ao nível do 2º ciclo - impossibilidade de generalização do projeto a toda a escola	Sem unidades de registo
Sugestões de melhoria	- permitir que os alunos de nível cinco voltem à Turma Mais ao longo ou no final do ano letivo	- o projeto está bem da forma como foi implementado no 2º ano	Sem unidades de registo

Em suma, podemos dizer que o projeto Turma Mais, à semelhança do que acontece com o Projeto Fénix, é visto como bastante positivo pelos diversos atores envolvidos (Diretor, professores e alunos), havendo a perceção de impactos positivos ao nível do sucesso na instrução, socialização e estimulação dos alunos. Para além destes impactos, destaca-se ainda a possibilidade que o projeto criou para o desenvolvimento de trabalho conjunto com os colegas da mesma área disciplinar. Mais uma vez, a grande valorização dada pelos professores a este *tempo* para pensar a ação pedagógica em conjunto é revelador de um sistema de ensino essencialmente orientado para a manutenção de práticas educativas geradas e geridas no isolamento profissional característico da ação docente (Fullan & Hargreaves, 2001).

Relativamente às fragilidades na implementação do projeto, também à semelhança do que sucede com o Projeto Fénix, é possível identificar a excessiva centração das práticas pedagógicas na figura do professor, a inexistência de mecanismos de supervisão direta da instrução, bem como a falta de mecanismos internos formais que permitam a monitorização e avaliação da implementação do projeto.

Quanto aos sinais de alerta, no que se refere ao tempo de permanência dos alunos em *grupos de nível*, o projeto Turma Mais, pela sua matriz organizacional, parece gerar uma dinâmica de rotatividade que impede o prolongamento excessivo da permanência dos alunos em grupos mais homogéneos.

De referir, ainda, a atenção que deverá ser dada aos princípios matriciais na base deste projeto que, à semelhança do projeto Fénix, não pretende funcionar numa lógica de reforço dos tempos curriculares, mas sim numa lógica de reorganização dos tempos curriculares previstos. A afirmação do Diretor e das professoras de que quando os alunos não conseguem atingir os objetivos propostos mesmo estando na Turma Mais têm aulas, cumulativamente, nessa turma e na turma de origem, deve constituir-se, a nosso ver, enquanto sinal de alerta. Isto porque por um lado, há registos que indicam que estes alunos não gostam muito desta solução e vão para as aulas *obrigados* (naturalmente pelos pais, que têm de concordar com esta situação para que ela se efetive), o que pode levar à rejeição do projeto. Por outro lado, porque no fundo esta pode ser uma outra forma de estigmatização: há alunos para os quais há *sempre* Turma Mais e turma de origem. Finalmente, porque esta forma de combater o insucesso que, apesar da tecnologia Mais Sucesso, parece prevalecer, coloca novamente a *solução* para o insucesso ao nível da quantidade e não da qualidade do tempo de instrução. Sugere-se, portanto, alguma cautela no recurso a estas situações.

4. Área de Desenvolvimento Individual (ADI)

Neste projeto continuaremos a seguir o mesmo esquema de apresentação de dados, começando pela categoria relativa à reorganização da escola para a implementação do projeto, seguida das categorias que se referem à sua implementação e à sua avaliação e impactos. Terminaremos com os pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria apontados pelos diferentes grupos de atores envolvidos no projeto.

A. Reorganização da escola para a implementação do projeto

1. Organização do tempo e do espaço

Tendo este projeto sido implementado na mesma escola do projeto Turma Mais, também neste caso se fizeram sentir dificuldades ao nível da gestão de tempos e espaços, por se tratar de uma “escola sobrelotada”. O projeto ADI obrigou, de acordo com o Diretor, “a um grande esforço de articulação em termos de horários dos docentes”.

Foi também necessário criar condições em termos de espaço para o funcionamento deste projeto, considerado “novo em termos organizacionais” (ABD). Os tempos de ADI funcionaram, essencialmente, num pavilhão multiusos, divisível em três espaços diferentes através de uma porta de correr e também na sala de estudo.

De salientar a capacidade de iniciativa da escola que, encontrando-se sobrelotada e sem espaços para a implementação deste projeto, investiu na construção de raiz de um pavilhão multiusos que tornasse possível o seu desenvolvimento. Este investimento é revelador das expectativas colocadas num projeto criado também ele de raiz pela escola, para responder aos seus problemas concretos, demonstrando a capacidade das escolas se organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

2. Organização de alunos e professores

Em termos de constituição de turmas, o Diretor afirma que, à semelhança do que aconteceu com o Projeto Turma Mais, o único critério utilizado foi o de manter, dentro do possível, as turmas que vinham do 1º Ciclo:

“Do balanço e da discussão interna que nós temos feito, pesando prós e contras, nós temos visto que apesar de tudo mais vale manter as turmas, vindas do primeiro ciclo porque achamos que sobrevém sempre a ideia de que a mudança do primeiro ciclo pro segundo ciclo é uma mudança estratégica fundamental e que se não for bem vivenciada, eh, pode ser traumática...”
(ABD)

Acreditando que as turmas do 1º ciclo tenham sido constituídas segundo os critérios gerais de heterogeneidade previstos na Lei (cf. Despacho nº 13170/2009, de 4 de junho; Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de abril), esta opção poderá garantir a manutenção dessa heterogeneidade nos grupos de origem dos alunos. O mesmo não aconteceu com o projeto Fénix no qual, como referimos, as turmas Fénix foram constituídas no sentido de haver alguma homogeneização, à partida, juntando-se nestas turmas os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Já no que respeita à alocação de professores ao Projeto ADI, os critérios de seleção tiveram muito a ver com o perfil evidenciado pelos professores, à semelhança do que aconteceu no Projeto Fénix. Em ambos os casos os Diretores afirmam que escolheram para estes projetos professores que revelem capacidade de inovação, espírito de abertura, flexibilidade e disponibilidade:

“...existiram critérios que é, são esses, a capacidade de inovação, o espírito de abertura, a competência e a facilidade com que dominam determinadas matérias, a flexibilidade, o... o brio profissional, a... a disponibilidade... Porque existe esse tipo de pessoas e portanto o que nós colocamos eh, nestas áreas, nomeadamente no, na ADI, foi precisamente pessoas que a liderar as equipas, os diretores de turma, que têm muito a ver com este tipo de perfil. Eh, um professor que esteja constantemente a dizer “mas não sei para que é isto”, “mais uma moda”, eh... “isto não adianta nada”, “Não sei para que é que vêm inventar mais isto”, esse tipo de expressões, que advêm de um conhecimento muito, eh, realista de cada um dos professores, porque se nós metemos um professor, envolvemos, ou queremos envolver um professor nesta matéria que não tem o mínimo perfil pra isto, nós sabemos que à partida, eh, esta experiência está muito condenada. Portanto não é qualquer professor, de facto. Não pode ser. Tem que ser professores que de facto mostrem estas, estas capacidades, estas características que pelo menos à partida nos ofereçam garantias que as coisas... que vai haver um esforço da parte e há um envolvimento e há uma... há uma convicção de que as coisas podem correr bem. Se esta convicção não incide de base eh, muitas das vezes as coisas estão condenadas ao fracasso.” (ABD)

O facto de, tratando-se da mesma escola onde estudámos o projeto Turma Mais, se terem seguido critérios relativos ao perfil dos professores enquanto que na Turma Mais não houve esse cuidado, pode indiciar a convicção, por parte da direção, de que o ADI seria um projeto que se propunha levar a cabo mudanças mais profundas ao nível da gestão do currículo, o que exigiria características específicas por parte dos professores. O Diretor afirma, inclusivamente, que dada a mudança organizacional que se pretendia implementar na escola, tentou criar uma “massa crítica de professores”, capaz de provocar “um efeito de arrastamento”, valorizando-se as capacidades de liderança dos docentes:

“O que nós tentamos conseguir é que haja uma massa crítica de professores, porque acho que, uma das coisas que, as mudanças nas escolas podem fazer-se quando nós temos uma massa crítica mínima, que consideramos que é fundamental para haver um efeito de arrastamento. Eh, se nós tivermos um professor no meio de 50 professores, ele não faz nada. Se nós conseguirmos 10 professores que sirvam de exemplo e que acreditem e que levem as coisas e que as consigam concretizar, os outros 40 convencem-se que afinal eles não estão, não estão certos e que afinal há, há coisas que se podem fazer sem estar arreigados a preconceitos, eh, a modelos já institucionalizados e que estão anquilosados e que nos permitam avançar, isto é, eles vão olhar aqueles 10 ou 20 professores, “vamos para a frente”, “vamos que isto vale a pena” e não sei quê e depois veem que, eh, de facto aquilo, os outros que estão de lado e que nem à, eh, à partida, tinham uma atitude de descrença, de “é mais uma coisa que se vai experimentar”, que afinal até resultou.” (ABD)

“...nós tivemos que, que de facto nos agarrar a ter, estrategicamente, a docentes que têm algum poder, entre aspas, que tenham, não é entre aspas, é poder efetivo dentro da escola, eh, e esses, eh... e com influência desses professores, eles próprios arrastarem outros professores para criarmos a tal massa crítica que nos permita criar um lastro que torne inevitável a inovação e o avanço. Se nós não criássemos isso, era a inércia e portanto as pessoas iam entrar naquela que nós somos uns desgraçados, que a escola enfim, que somos vítimas das circunstâncias, etc.” (ABD)

A Direção optou por escolher os Diretores de Turma para coordenar as diferentes equipas educativas, precisamente pela sua capacidade de “liderar para a mudança”. O Diretor refere a importância fundamental das lideranças intermédias (Diretores de Turma / Coordenadores de Equipa Educativa) para o sucesso do projeto:

“...o que nós constatamos, eu pelo menos pude constatar, não sei se concluiu isso ou não mas numa conclusão que nós fizemos e que eh, e de uma análise que nós fizemos foi que de facto onde há diretores de turma mais, com maior capacidade de iniciativa, com mais disponibilidade, com mais crença naquilo que estão a fazer, o sucesso foi maior. Apesar de às vezes o contexto das turmas não ser o mais favorável.” (ABD)

Esta ação afirma-se na linha do que sustentam Kotter & Rathgeber (2012), que acentuam a importância das lideranças intermédias enquanto catalisadores da mudança desejada. Trata-se da constituição daquilo a que os autores designam de “equipa líder”, que consiste num grupo poderoso a orientar a mudança, com competências de liderança, credibilidade, capacidade de comunicação, autoridade, competências analíticas e uma *noção de urgência*, ou seja, a firme convicção de que é urgente mudar.

3. Recursos materiais e humanos

Tal como foi já referido, os principais constrangimentos em termos de recursos disponíveis para a implementação do projeto prendem-se com a escassez de espaços físicos para trabalhar com os diferentes grupos de alunos. Apesar de a escola ter investido na criação de um espaço próprio, dividindo o pavilhão multiusos em

diferentes salas, as condições para o desenvolvimento do projeto não foram as ideais, tal como apontado por alguns dos professores entrevistados:

“[Os recursos físicos]Devem ser melhorados, devem ser melhorados. Eu acho que nós é que nos adequamos aquilo que existe.” (AP2)

“O ponto fraco foi esse [escassez de espaços]. [...]Se tivesse tido oportunidade de me transferir para a sala de EVT teria feito outras coisas.” (AP6)

Importa, contudo, salientar que a falta de *condições ideais* para o desenvolvimento do projeto não impediu a sua concretização, o que parece apontar para a capacidade e resiliência da escola.

4. Estruturação e comunicação dos objetivos do projeto

O projeto ADI foi criado de raiz pela escola. De acordo com o Diretor, este projeto surgiu como uma síntese de outras modalidades que tinham sido já implementadas (apoio pedagógico acrescido, tutorias) com o objetivo de dar “uma melhor resposta ao perfil de cada aluno”.

No que diz respeito à comunicação dos objetivos do projeto aos professores, foi elaborado um documento com as ideias matriciais do mesmo. No entanto, à semelhança do que aconteceu com o Projeto Turma Mais, a Direção apostou na comunicação direta dos objetivos do projeto aos docentes. Esta comunicação teve lugar tanto em reuniões gerais de professores, como em sede de departamento e conselho pedagógico, tendo por base “uma relação interpessoal direta” que permita às pessoas “perceberem e colocarem as questões que de facto querem” (ABD). Mais uma vez a estratégia utilizada na comunicação dos objetivos do projeto foi a de “fazer ver às pessoas que de facto nós temos tudo a ganhar” (ABD). Houve sempre a preocupação de explicar as razões por detrás da implementação do projeto, tentando combater desta forma algumas resistências iniciais. O Diretor afirma ainda que a grande maioria dos professores percebeu e aceitou bem o projeto.

No que respeita à comunicação dos objetivos do projeto aos pais e encarregados de educação, recorreu-se à mesma estratégia utilizada para o Projeto Turma Mais, ou seja, foram feitas reuniões para explicar, “turma a turma”, quais as vantagens do ADI. O Diretor afirma que “na sua maior parte os pais perceberam, aderiram, não levantaram obstáculos”.

A comunicação dos objetivos do projeto aos alunos foi feita essencialmente através dos Diretores de Turma e dos professores das disciplinas envolvidas, num registo “o menos formal possível” (ABD).

Mais uma vez, a aposta na comunicação clara e informal dos objetivos do projeto, criando-se condições para o questionamento e clarificação dos mesmos foi entendida pela Direção como essencial para a indução da adesão voluntária dos diversos atores ao projeto, condição fundamental para o seu sucesso. O desencadear desta ação por parte da Direção vai de encontro ao que aconselha a investigação sobre processos de investigação e mudança, partindo-se do pressuposto de que, para que a mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu sentido seja compreendido e partilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

B. Implementação do projeto

1. O papel das lideranças

À semelhança do registado pelo Diretor relativamente à Turma Mais, também no ADI as lideranças intermédias tiveram um papel fundamental na implementação do projeto. As equipas educativas foram co-coordenadas pelos dois diretores de turma, que foram os principais responsáveis pela aplicação e condução do projeto.

O questionário PIMRS (Hallinger, 1983) não foi aplicado aos professores que estiveram envolvidos neste projeto, pois na altura da sua aplicação o ADI tinha já sido descontinuado e alguns dos professores que nele participaram já não se encontravam na escola. No entanto, tratando-se da mesma escola na qual foi desenvolvido o Projeto Turma Mais, parece-nos pertinente considerarmos aqui os resultados que foi possível obter a partir dos inquéritos respondidos pelos professores ligados a esse projeto. Retomando esses resultados entendemos poder concluir, tal como foi já referido, que os comportamentos do Diretor se enquadram num modelo de liderança tendencialmente instrucional, o que tenderá a favorecer a implementação bem-sucedida de mudanças educacionais, provocando impactos na melhoria da qualidade do ensino e nos resultados académicos. A preocupação visível no discurso do Diretor com a criação de uma equipa de líderes intermédios com capacidade de mobilização para a mudança indicia ainda que, mais do que um estilo de liderança instrucional, o Diretor parece adotar um modelo de liderança para a aprendizagem (Hallinger, 2011), centrado na aprendizagem organizacional e no desenvolvimento da capacidade interna de mudança.

2. Práticas Pedagógicas

a) Conteúdos/Competências

Em ADI, como foi já referido na segunda parte desta dissertação, faz-se uma divisão entre aulas teóricas e aulas práticas. Em ADI teórica os alunos afirmam que os conteúdos trabalhados são os mesmos que nas aulas curriculares apesar de, por vezes, as professoras poderem abordar conteúdos que não foram tratados nas aulas:

“[Os conteúdos são] O que damos nas aulas.” (AA6)

“Também às vezes as professoras podem dar alguma pequena matéria que não tínhamos dado na aula.” (AA2)

Já no que respeita a ADI prático, surgem no discurso dos alunos várias referências ao trabalho ao nível das competências sociais, com uma focalização no relacionamento interpessoal:

“... [Em ADI prático] aprendemos a trabalhar em grupo.” (AA2)

“[Aprendemos] a respeitar as opiniões dos outros, a saber respeitar os outros...” (AA1)

“.... [aprendemos a respeitar] as outras opiniões. Não podemos tomar as decisões só pela nossa decisão mas também temos que escutar a decisão dos outros e combinar em grupo a decisão que vamos tomar.” (AA2)

“Nós nas regras também aprendemos nos trabalhos de grupos porque nós estamos a organizar uns jogos e estamos a criar as regras, e isso ajuda-nos a perceber o que são as regras.” (AA7)

“Também aprendemos que o desporto deve ser praticado de forma justa. [...] Nós temos que cumprir as regras do jogo, não podemos, por perder não podemos amuar nem chamar nomes a ninguém.” (AA7)

Os professores fazem também a distinção entre ADI teórica e ADI prática. Nos tempos considerados teóricos, trabalham-se principalmente aquelas que são consideradas *disciplinas básicas*:

“[ADI Teórica] Está mais ligado à Língua Portuguesa.” (AP2)

“A Língua Portuguesa e o Inglês são duas disciplinas básicas, não é? E portanto nós damos sempre uma especial atenção e prioridade à Língua Portuguesa. E à Matemática.” (AP1)

Os tempos de ADI teórico acabaram por funcionar, muitas das vezes, como aulas de apoio para os alunos com maiores dificuldades, adotando-se estratégias de remediação das mesmas. No entanto, esta não era a ideia inicial das equipas responsáveis pela dinamização do projeto. Numa primeira fase, os professores pensavam poder

desenvolver com os alunos competências mais transversais. Contudo, o agudizar das dificuldades evidenciadas pelos alunos fez com que os tempos de ADI teórica fossem canalizados para a remediação dessas dificuldades, como podemos comprovar pelo comentário que a seguir se transcreve:

“No caso da professora J. e no meu caso, deparámo-nos com uma dificuldade, porque numa das equipas, numa das turmas que fazem parte dessa equipa, nós começamos a deparar-nos com problemas de aprendizagem. Eu falo na minha disciplina, a professora J. falará na disciplina dela. Nós tínhamos assim um projeto que era uma espécie de utopia, e tentámos desenvolver outras competências. Estava-me a lembrar que no projeto de ADI podia desenvolver competências de pesquisa. E comecei a ficar condicionada pelas dificuldades. No terceiro período, e porque as dificuldades agudizaram-se... eu diagnostiquei dificuldades, eu planeei atividades e pus-me a dar aulas de apoio para remediar estas dificuldades que os alunos tiveram. Tinha um projeto mais ambicioso...e mais interessante. Mas visto que havia dificuldades, de facto era importante eu pensar no sucesso destes alunos e fiquei assim um bocadinho aquém daquilo que tinha projetado.” (AP1)

No que respeita a ADI prática, o discurso dos professores vai de encontro ao dos alunos, afirmando-se que se trabalhou “o campo interpessoal” (AP2) nas atividades mais práticas. Parafraseando uma das professoras entrevistadas (AP6), trabalhou-se ao nível do respeito pelos colegas e da capacidade de assumir compromissos, havendo também professores que afirmam tentar “melhorar os níveis de atenção e de concentração” dos alunos. (AP2)

Apesar de o espaço de ADI prática ser reconhecido pelos professores como um espaço no qual poderiam ser desenvolvidos os talentos e a criatividade dos alunos, há o reconhecimento generalizado de que esta possibilidade poderia ter sido mais explorada:

“Eu acho que a minha aula não foi vocacionada para isso [desenvolvimento da criatividade]. Mas tudo depende dos recursos que se puserem à disposição dos miúdos.” (AP2)

“...podíamos ter, podíamos ter feito outras experiências para desenvolver a vertente artística...o espaço [ADI] proporciona-se. Talvez numa continuidade do projeto, daremos mais espaço ou mais atenção a essa vertente.” (AP1)

“E eu apareci para ver e deu para demonstrar que a turma tem uma certa aptidão para a escrita. Se podemos explorar mais, podemos. Mas de facto, estas aulas são boas para isso.” (AP1)

A posição dos alunos, quando questionados sobre a existência em ADI de oportunidades para o desenvolvimento dos seus talentos e da criatividade, não é consensual. Há quem afirme que “Em ADI é só mesmo dar matérias.” (AA1) mas há também referência ao facto de em ADI se fazer “...muita coisa diferente das matérias” (AA7). Esta aparente contradição poderá ter a ver com a distinção entre ADI teórica (que, como já vimos,

funcionou essencialmente como apoio educativo) e ADI prática (onde os alunos desenvolvem atividades que não têm que estar necessariamente ligadas aos conteúdos curriculares abordados nas aulas).

O projeto ADI é claramente aquele em que os alunos mais interesse reconhecem aos conteúdos abordados, destacando a sua novidade e utilidade:

“Estou a aprender coisas que nunca tínhamos ouvido. Ou aprender coisas que nunca tínhamos visto.” (AA8)

“E também experimentar fazer algumas coisas sobre o ambiente e em ADI temos a possibilidade de conseguirmos fazer isso.” (AA1)

“E também às vezes aprendemos curiosidades que as professoras dão e nós nem sequer tínhamos ouvido falar.” (AA2)

“E também são coisas que às vezes nos podem ajudar no futuro. Porque nós aprendemos coisas que não tínhamos que aprender necessariamente.” (AA7)

Esta constatação de um currículo *personalizado*, gerado e gerido por equipas docentes é um horizonte que o tempo e as circunstâncias não permitem desenvolver. Mas, como sustentam Formosinho & Machado (2009), é uma forma de renovar as práticas de escolarização e de as aproximar do cumprimento das promessas educativas, como tivemos oportunidade de constatar.

Em suma, a divisão do projeto em ADI teórica e prática parece promover uma gestão mais flexível dos conteúdos e das competências a trabalhar com os alunos. Em ADI teórica, de acordo com os dados recolhidos a partir das entrevistas e também das observações realizadas, parece trabalhar-se, efetivamente, os mesmos conteúdos e competências das áreas curriculares disciplinares, mantendo-se, essencialmente, a lógica do *reforço* e do apoio educativo. No entanto, ADI prática surge como um espaço de maior flexibilidade, no qual é possível trabalhar, de forma sistemática e intencional, competências sociais e interrelacionais. Nos projetos Fénix e Turma Mais, apesar de os professores declararem a intenção de trabalharem competências de ordem social, nem as entrevistas com os alunos nem as observações realizadas nos permitem confirmar que esta intenção se cumprisse plenamente. Contudo, em ADI prática foi possível identificar uma linha de trabalho sistemática e intencional a este nível, reconhecida também pelos próprios alunos, como é possível confirmar pelas afirmações acima transcritas.

b) Organização do tempo e do espaço

Tal como referido na segunda parte, a implementação do projeto foi possível num primeiro ano devido a uma gestão das horas curriculares não disciplinares, fazendo-as convergir para a ADI. No entanto, num segundo ano não foi possível prosseguir com o projeto nos moldes iniciais, dada a redução das horas curriculares não disciplinares imposta pelo Ministério da Educação e da Ciência:

“A ADI aplicámos de facto no início do ciclo aos 5º anos, organizámos as equipas educativas adstritas à ADI, às horas curriculares não disciplinares e de facto num primeiro ano, porque no segundo ano com... condicionalismos do Ministério obrigaram-nos a recuar um bocadinho, que é este ano que está a decorrer e que reconhecemos que é uma forma muito mais mitigada daquilo que seria o ideal, porque, acabaram os pares pedagógicos, muitas das vezes é a área de projeto... acabou e portanto a capacidade de flexibilização... o espaço do ADI reduziu-se muito... e hoje em dia de facto podemos dizer que fica muito aquém daquilo que foi no ano anterior.” (ABD)

Este é um bom exemplo da colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema (Habermas, 1987; Sergiovanni, 2004b). Um sistema que não tem em conta os contextos e as circunstâncias, que não se interessa pelas pequenas diferenças que são *o sal da terra* em muitas escolas, que descrê as inteligências em ação, que desmobiliza as pessoas e desperdiça o capital mais precioso: *o capital humano*. (Hargreaves & Fullan, 2012).

Para além da organização inicial de alunos, professores, tempos e espaços com vista à implementação do projeto, importa também equacionar estas questões ao nível do modelo pedagógico em ação.

Quando questionados sobre a forma de distribuição dos alunos e dos professores nas aulas de ADI, os professores referem a importância das reuniões de equipa semanais, nas quais se “definem prioridades” e se distribuem os alunos pelos diferentes professores:

“Começa precisamente por, nas reuniões de equipa, serem definidas prioridades. Mediante resultados que vão sendo... mediante dados que vão sendo, surgindo nas aulas. Os miúdos vão sendo divididos. Sendo que essa divisão é semanalmente, às vezes uma semana pode ficar igual mas de uma forma geral semanalmente é reavaliada.” (AP2)

“De forma a que, por exemplo, no dia em que há mais as chamadas práticas, as expressões com as ciências, os miúdos que tradicionalmente apresentam mais dificuldades ao nível teórico, vamos dizer assim, vão sendo encaminhados para as ciências. Ah...os outros miúdos que não são, que não têm necessidades tão prementes, do ponto de vista cognitivo, enfim, podem ir...saltitando” (AP2)

O modelo organizacional de ADI parece contribuir para uma maior mobilidade de alunos entre diferentes espaços pedagógicos do que os restantes dois projetos. Como

vimos, o Projeto Turma Mais trabalha com o mesmo grupo de alunos durante um período de tempo fixo, não havendo lugar a migrações entre Turma Mais e Turma de Origem durante esse período de tempo. Também no projeto Fénix, e de acordo com os relatos de professores analisados, os ninhos acabam por funcionar, em algumas situações, com os mesmos alunos ao longo de todo o ano letivo. O modelo organizacional de ADI parece criar mais espaços diferenciados de aprendizagem num mesmo tempo letivo. Isto porque o projeto não se centra em nenhuma disciplina em concreto mas, pelo contrário, cria uma *Área de Desenvolvimento Individual* na qual o aluno deverá trabalhar na área na qual evidencie mais dificuldades. Efetivamente, tal facto obriga a uma redistribuição semanal dos alunos que se traduz em fluxos de migração mais constantes entre os diferentes espaços de ADI.

Os alunos corroboram o discurso dos professores, confirmando a flexibilidade de gestão de tempos e espaços a que este projeto parece, efetivamente, conduzir:

“Os professores acho que combinam entre si antes da aula os tempos que vão se... as disciplinas que vão ser utilizadas naquela aula, e nós naquela aula temos as disciplinas que eles tinham combinado entre si” (AA2)

“...às vezes quando os professores precisam nós dividimos, 45 minutos para uma [disciplina] e 45 minutos para outra.” (AA5)

“Por exemplo, os alunos têm dificuldades a matemática, vão com o professor de matemática para um local, e outros que tem mais dificuldades a português ficam com a professora de português” (AA4)

“As professores nas aulas vão vendo que temos certas dificuldades e nas aulas de ADI dizem para nós virmos com eles para treinar, para tirarmos as dúvidas ...” (AA2)

Esta lógica de trabalho parece aproximar-se do modelo das equipas educativas apresentado por Formosinho & Machado (2008, 2009), agindo a equipa educativa enquanto estrutura de gestão pedagógica.

No entanto, apesar desta gestão pedagógica se traduzir em migrações frequentes dos alunos entre diferentes grupos de trabalho, existem também situações nas quais os alunos permanecerão nos mesmos grupos por períodos de tempo longos. Estes grupos acabam por funcionar, como os próprios alunos e professores afirmam, como *grupos de apoio*, o que parece contrariar a matriz inicial do projeto:

“...são sempre as mesmas pessoas que têm o apoio e depois todas as vezes que há o apoio vão sempre para lá aqueles que já estão combinados...” (AA3)

“Os grupos de apoio são basicamente os mesmos para todas as disciplinas... ou seja, Inglês, Português, Matemática... portanto são mais ou menos os mesmos miúdos, varia um ou outro que sai e tal, mas pronto.” (AP7)

Acresce ainda que a divisão que é feita dos alunos pelos diferentes grupos/espacos de trabalho poderá nem sempre ser favorecedora das aprendizagens:

“...algumas vezes quando ficam as duas turmas juntas fica um bocado...muito juntos, porque só numa sala ficam trinta a quarenta alunos e então fica um bocado difícil.” (AA2)

A dimensão dos grupos de trabalho parece variar de acordo com o grau de proficiência dos alunos. Segundo o testemunho de alunos e professores, trabalha-se em grupos mais pequenos com os alunos que apresentam mais dificuldades a determinadas disciplinas, ficando os restantes a trabalhar em grupos maiores, por vezes de dimensão elevada:

“É assim, muitas vezes ficamos todos juntos. E normalmente os alunos costumam ficar nessa sala [sala grande do pavilhão multiusos]. Costumam levar os alunos que têm dificuldades. Logo os alunos que não têm grandes dificuldades numa disciplina ficam com a professora que tiverem.” (AA5)

“...nós temos... estamos, estávamos a trabalhar com pequenos grupos. Com a matemática, a (nome) estava com o Português...e às vezes também com pequenos grupos de História. E depois o grande grupo...ou ia por exemplo para a sala de estudo... ou iria, alguns iriam para a biblioteca. É conforme, lá está” (AP5)

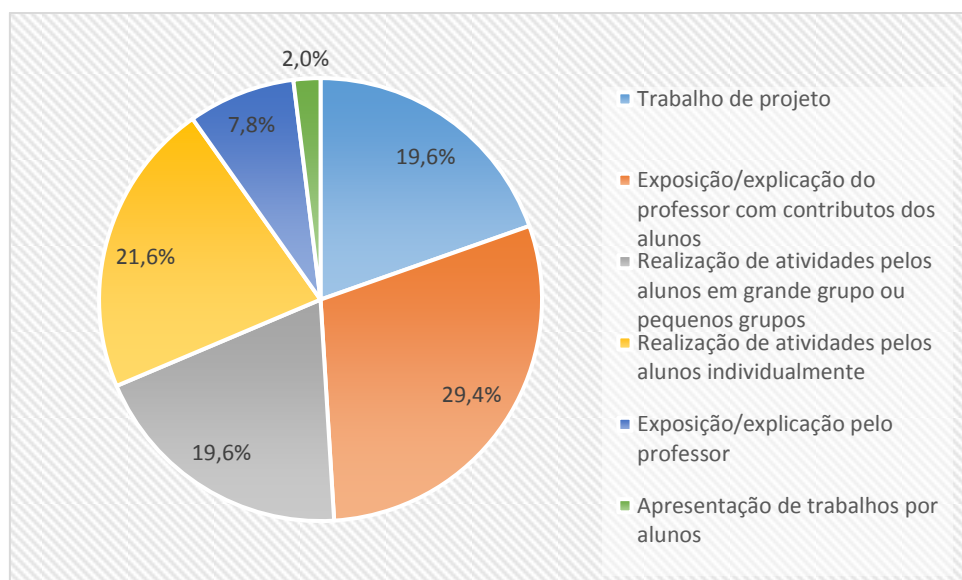
Esta situação parece evidenciar um cuidado especial para com os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem, na tentativa de lhes proporcionar aprendizagens mais personalizadas, assentes numa relação pedagógica de maior proximidade. Contudo, não podemos deixar de refletir sobre o uso do tempo de instrução que é feito com os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem. O projeto ADI, longe de pretender apenas melhorar os resultados escolares dos alunos com insucesso escolar, pretendeu afirmar-se como uma *Área de Desenvolvimento Individual* na qual *todos* os alunos tivessem a possibilidade de se desenvolver de acordo com as suas necessidades. Importará, então, refletir sobre se a distribuição dos recursos humanos e físicos estaria a ser promotora de mais e melhores aprendizagens para todos os alunos ou, essencialmente, para aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

c) Estratégias de ensino-aprendizagem / atividades

À semelhança do que sucede com o Fénix e a Turma Mais, os dados relativos às observações realizadas apontam para uma predominância da categoria de trabalho “exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (29,4%). No entanto, é de destacar a identificação de atividades desenvolvidas no âmbito de trabalho de projeto, com uma expressão de frequência significativa (19,6%). Registou-se ainda um

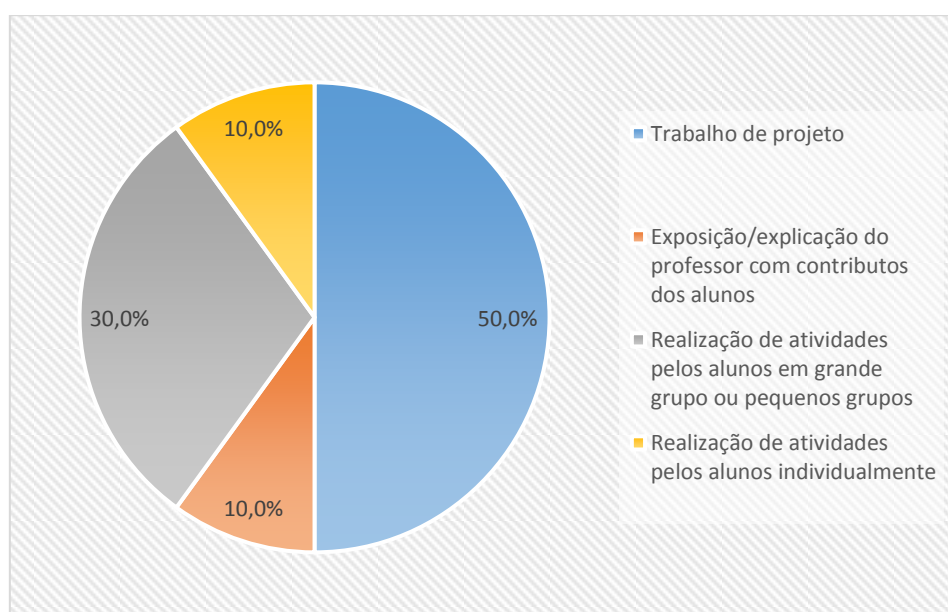
equilíbrio entre a realização de trabalho individual e em grupo pelos alunos, com 21,6% e 19,6% das ocorrências, respetivamente, como se pode verificar pelo gráfico 42.

Gráfico 42: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas e práticas)



Se analisarmos separadamente os momentos de ADI prática e teórica, a percentagem de trabalho de projeto realizado pelos alunos sobe consideravelmente, atingindo os 50%, tal como podemos constatar no gráfico 43.

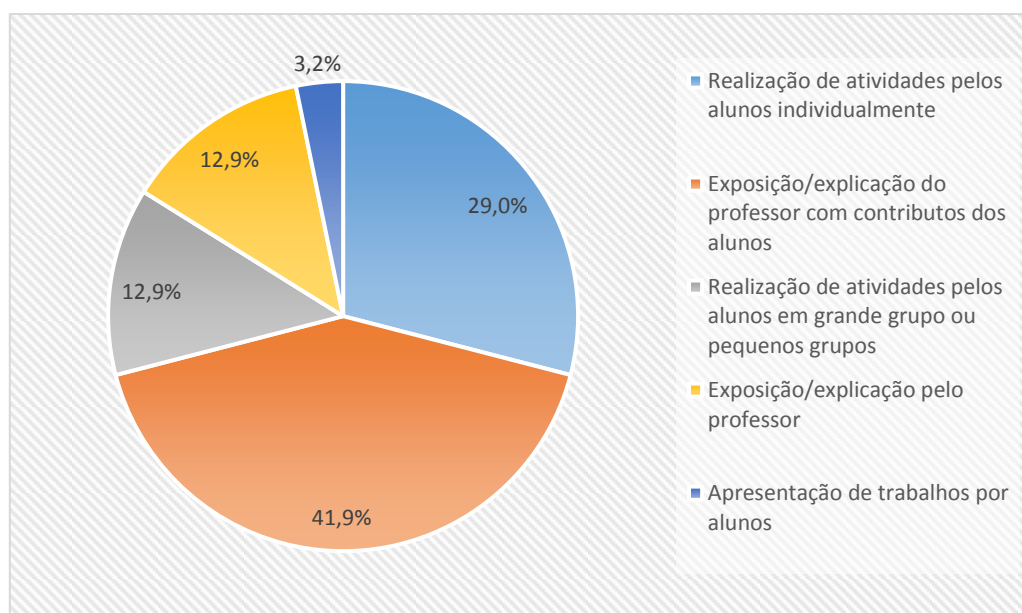
Gráfico 43: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas práticas)



Para além da presença considerável de trabalho de projeto regista-se uma elevada percentagem de trabalho em grupo, sendo este o tipo de interação pedagógica preferencial nestes espaços/tempos de aprendizagem.

A organização do trabalho em sala de aula assume uma configuração bastante diferente nos espaços/tempos de ADI teórica, como podemos ver no gráfico 44:

Gráfico 44: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas)



Neste caso, à semelhança do que foi possível observar nos projetos Fénix e Turma Mais, a categoria de trabalho mais expressiva é a “Exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (41,9%). A categoria “Exposição/explicação pelo professor”, na qual não houve registos em ADI prática, assume aqui uma percentagem de frequência de 12,9%. Esta configuração aponta para a existência de diferenças significativas entre ADI teórica e prática, sendo que o último caso parece aproximar-se, à semelhança do que acontece com os Projetos Fénix e Turma Mais, de um modelo de trabalho pedagógico essencialmente transmissivo.

Ainda com base nas observações realizadas foi possível fazer também uma síntese dos tipos de trabalho que reuniram um maior número de ocorrências.

O gráfico 45 mostra que nos tempos de ADI teórica o tipo de trabalho mais frequentemente observado foi a “resposta a questões/fichas com intervenção do

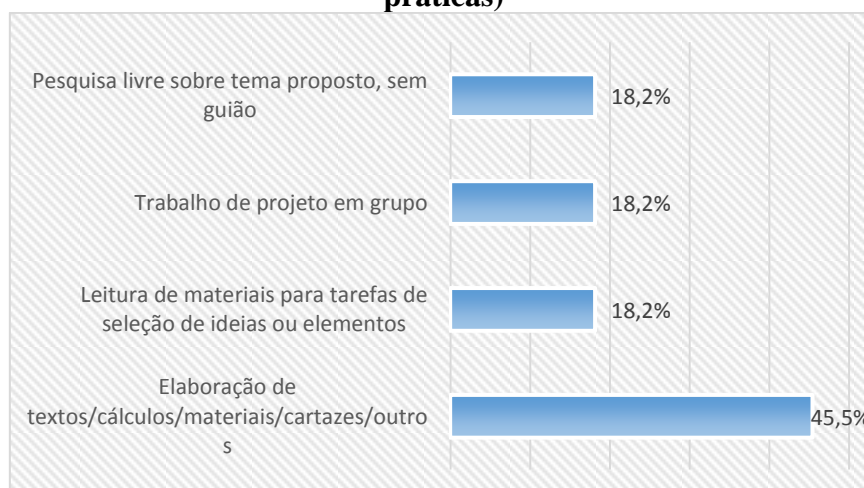
professor” (22,2%), seguida da “exposição/explicação com registo no quadro a partir dos contributos dos alunos e da “elaboração de textos/cálculos/materiais/cartazes ou outros”, ambos com 16,7% das ocorrências.

Gráfico 45: Projeto ADI - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (aulas teóricas)



No caso de ADI prática observou-se um leque menor de atividades mais frequentemente realizadas, que parece estar relacionado com o facto de os alunos trabalharem essencialmente em metodologia de projeto. O tipo de trabalho mais frequente passa pela “elaboração de textos/cálculos/materiais/cartazes/outras” (45,5%) (cf. gráfico 46).

Gráfico 46: Projeto ADI - Tipo de trabalho mais frequentemente observado (aulas práticas)



Dada a existência de uma componente teórica e de uma componente prática no projeto, as estratégias de ensino/aprendizagem referidas por alunos e professores são mais variadas do que as mencionadas pelos intervenientes nos projetos Fénix e Turma Mais. Em termos de atividades realizadas pelos alunos, à semelhança do que acontece nestes dois projetos há menção à resolução de fichas de trabalho e de exercícios e ao questionamento, o que vai de encontro aos dados obtidos a partir das observações. Contudo, faz-se referência a outras atividades, de cariz mais prático, como por exemplo a realização de experiências e de visitas de estudo:

“Por exemplo, se nós não estivermos a perceber, por exemplo, a matéria ou assim, a professora explica no quadro e faz uma imagem ou assim, para explicar.” (AA2)

“Por exemplo, a professora de Ciências já fez experiências para nós percebermos melhor as últimas matérias que tínhamos dado.” (AA3)

“Quando fomos dar o passeio, foi...nós fomos ver o castelo...” (AA8)

“..e até fomos visitar o quartel dos bombeiros.” (AA1)

“...em Ciências, e também foi em ADI, fomos a um simulador do corpo humano, para aprender mais.” (AA7)

“[As aulas de ADI] É como se fosse um apoio. (AA2)

“[Aprendemos] pelo quadro.” (AA3)

“E há fichas” (AA8)

“Às vezes [os professores ensinam] pela internet...pela escola virtual.” (AA4)

“Powerpoints.” (AA2)

“Pesquisas, que nós fazemos.” (AA8)

“as professoras costumam... a quem tem mais dificuldade, perguntar as coisas” (AA3)

Uma vez mais se verifica o recurso a modelos didáticos de cariz mais tradicional e transmissivo (Lesne, 1984), não obstante se registarem brechas neste modo de agir didaticamente que abrem para outras possibilidades.

As visitas de estudo são muito valorizadas pelos alunos enquanto estratégia de aprendizagem, destacando-se a possibilidade que lhes conferem de *ver a realidade* e confirmar as aprendizagens realizadas através de uma abordagem mais teórica:

“[Gostámos das visitas de estudo]Porque foi diferente.” (AA2)

“Muitas coisas nós não sabíamos acerca de, dessa profissão ou desse espaço, e passamos a saber mais algumas coisas.” (AA1)

“E até podemos saber muito, mas aquilo que sabíamos fomos lá confirmar naquele espaço.” (AA2)

“Porque penso que nós podemos ouvir algumas coisas mas nunca vimos na realidade, mas sim ouvimos. E às vezes podemos ter a possibilidade em ADI de saber e ver isso.” (AA1)

Em ADI prática os professores referem que, à semelhança do que foi possível observar no terreno, os alunos estão organizados por grupos e trabalham, por norma, em projetos concretos, podendo distribuir-se por diferentes espaços. Estes projetos têm um tema aglutinador:

“...nós começamos no primeiro período com... com as danças” (AP6)

“...Jornal de parede, que correu muito bem. Tinha a ver com os dias festivos e eles pesquisaram, desenharam, pintaram, fizeram exposições...” (AP6)

“E este final foi os jogos tradicionais.” (AP6)

Em ADI teórica, pelo discurso dos alunos conseguimos perceber que há experiências de aprendizagem bastante diferentes, conforme se trata dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou dos que apresentam resultados escolares positivos. No primeiro caso, o espaço de ADI é percecionado como “um apoio”, recorrendo-se essencialmente à realização de exercícios e à resolução de fichas de trabalho. No segundo caso, o facto de não haver dificuldades a colmatar parece permitir outra liberdade de atuação aos professores, que recorrem a atividades tendencialmente diferentes das aulas tradicionais:

“Às vezes, quando não temos nenhuma matéria para dar, a nossa professora faz enigmas em que nós temos que descobrir, e o primeiro a descobrir vai responder ao quadro.” (AA2)

Os professores reforçam a ideia de utilizarem os tempos de ADI teórica como uma forma de individualizar o trabalho com os alunos com maiores dificuldades e *consolidar a matéria* funcionando mais numa lógica de apoio educativo:

“...tivemos que dar aulas de apoio...Individualizámos. Individualizámos muito o nosso trabalho.” (AP1)

“...exercícios de consolidação.” (AP4)

“A tal ambição do projeto, que nós gostaríamos de inovar e poderíamos inovar, teríamos que ter outros alunos com competências básicas já desenvolvidas.” (AP1)

Em termos de atividades a realizar com os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, tal como acontece no Projeto Turma Mais, os professores afirmam ter a preocupação de tratar os conteúdos de forma mais lúdica e de utilizar recursos que permitam aos alunos concretizar o seu raciocínio:

“Muitas vezes, não trabalhando sempre o mesmo tipo de problemas, tentando uma forma mais didática, mais lúdica, mais divertida, para eles não...não desanimarem, não desmotivarem.” (AP4)

“Por mais que se tente, eles nunca percebem muito bem como chegam lá. E eu, é bolas, plasticina, palhinhas de vários comprimentos...” (AP4)

“De uma forma mais visualizável, conseguimos mostrar mais coisas...” (AP3)

Os alunos foram unânimes em afirmar que preferem os tempos de ADI prática, devido ao seu caráter mais lúdico, pelo facto de estarem a trabalhar em grupos e de poderem decidir quais os grupos nos quais pretendem trabalhar (o que implica também alguma autonomia na escolha dos temas propostos pelos professores) e ainda pelo facto de se abordarem conteúdos diferentes dos que são tratados nas *aulas tradicionais*:

“[ADI Prática] É mais divertido. [...] Porque trabalhamos em grupos e somos nós que escolhemos quando queremos, em que grupo queremos estar. E por vezes é mais divertido por estarmos todos juntos, com um grupo que queremos.” (AA1)

“E também as teóricas, como temos as aulas normais, depois também como temos as mesmas disciplinas que damos ali, não se torna tao divertido como nas práticas, porque as práticas não costumamos ter. (AA2)

No que respeita aos recursos pedagógicos utilizados em ADI, os alunos referem a utilização de computadores, cartolinas, colas e tesouras (nos tempos de ADI prático), mas predomina, à semelhança do que acontece com os projetos Fénix e Turma Mais, o recurso a fichas de trabalho:

“Sim, às vezes os professores pedem-nos na aula, para fazermos, na aula de ADI, para fazermos com ficha, para trazermos os livros.” (AA2)

“Nós na minha turma não usamos muitas vezes os computadores.” (AA7)

“O nosso sistema de trabalho são especialmente as fichas...” (AA6)

A propósito do recurso aparentemente sistemático a fichas de trabalho é de salientar que, tal como afirmam Blatchford et al (2003), o facto de se constituírem grupos de trabalho mais pequenos o que, à partida, possibilitaria mais tempo de interação pedagógica, não significa que, na prática, tal se verifique.

Parece-nos ainda relevante refletir sobre a utilização efetiva do tempo de instrução em ADI. Tal como já referimos, na matriz deste projeto prevê-se que os tempos alocados ao mesmo sejam tempos que permitam aos alunos desenvolver as suas aprendizagens de acordo com os seus ritmos e necessidades específicas, não servindo como *reforço* das áreas curriculares disciplinares, mas sim como uma forma de potenciar ao máximo as

aprendizagens e o desenvolvimento de cada aluno. No entanto, os alunos referem que, por vezes, estes tempos são utilizados para colmatar aulas em falta ou *fazer revisões* para os testes:

“Às vezes, não todas as aulas, os professores têm um motivo porque nos querem juntar [às duas turmas] para dar uma matéria que não deram e usam esse espaço de tempo, em vez de estar a dar a uma e a outra [turma] dão junto que assim rende mais...” (AA2)

“...às vezes também estudamos para os testes todos em conjunto.” (AA8)

“Antes do teste, a professora de História pede à nossa professora, para dar a matéria para o teste para ficarmos com menos dúvidas para o teste.” (AA2)

A ADI, enquanto Área de Desenvolvimento *Individual*, pressupunha práticas pedagógicas diferentes do modelo didático tradicional. Estes espaços de aprendizagem não estavam destinados a funcionar como *aulas tradicionais*, sendo suposto que permitissem a dinamização de projetos individuais de desenvolvimento de competências, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos diferentes alunos. Na prática, o Diretor pode constatar que, pelo menos em algumas situações, os espaços de ADI funcionaram efetivamente como “mais uma aula”:

“A ideia inicial, que presidiu à sua [da ADI], à sua conceção, não foi totalmente aplicada. Acho que deveria haver mais diferenciação. Ficava muito chateado quando (risos)... sabia que uma ADI era para uma aula de Inglês... não ficava satisfeito... E portanto havia aqui aspetos a corrigir, e se há projetos bons, que estão no terreno, que nós conhecemos, que criaram fruto e que os alunos fizeram coisas extraordinárias, mercê do trabalho que foi feito na ADI (...) há coisas que se passaram que não se deviam ter passado. Portanto... eu não fiquei, não fiquei satisfeito quando chegava a uma aula: ‘Então e...?’, as turmas estavam separadas, ‘Eu estava a dar Inglês’. Não era esse o espírito da coisa...” (ABD)

Esta situação referida pelo Diretor é confirmada pelo discurso dos próprios professores e dos alunos, bem como pelas observações por nós realizadas. No entanto, não obstante a existência de situações nas quais os espaços de ADI se transformaram em *aulas tradicionais*, *aulas de apoio* ou em *aulas de revisões*, não podemos deixar de referir a observação de práticas pedagógicas tendencialmente diferentes das tradicionais, principalmente nos espaços/tempos de ADI prática. Entendemos que a forma de organização do trabalho pedagógico aqui observada se aproxima bastante do modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, de que nos fala Lesne (1984). Isto porque os alunos desempenham tarefas práticas em conjunto, interagindo com os seus pares, tomando decisões quanto à divisão e organização do trabalho, ouvindo e debatendo diferentes pontos de vista, negociando, com vista à

realização bem sucedida dos seus projetos. Este modo de organização do trabalho pedagógico parece permitir aos alunos uma apropriação cognitiva do real que parte da sua manipulação em interação social, sendo visível uma ação educativa integrada e orientada, efetivamente, para os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1996): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos / aprender a viver com os outros e aprender a ser*. Esta forma de trabalhar parece ter impactos bastante positivos nos alunos, ao nível da valorização do interesse e utilidade dos conteúdos abordados. O *princípio da fascinação* (Cunha, 1996) parece estar muito presente no tipo de relação pedagógica que aqui se estabelece (*Estou a aprender coisas que nunca tínhamos ouvido. Ou aprender coisas que nunca tínhamos visto*), funcionando como fator de atração e mobilização para as aprendizagens.

Estas evidências revelam várias tensões que têm sido permanentes na descrição e análise que temos vindo a fazer dos três projetos:

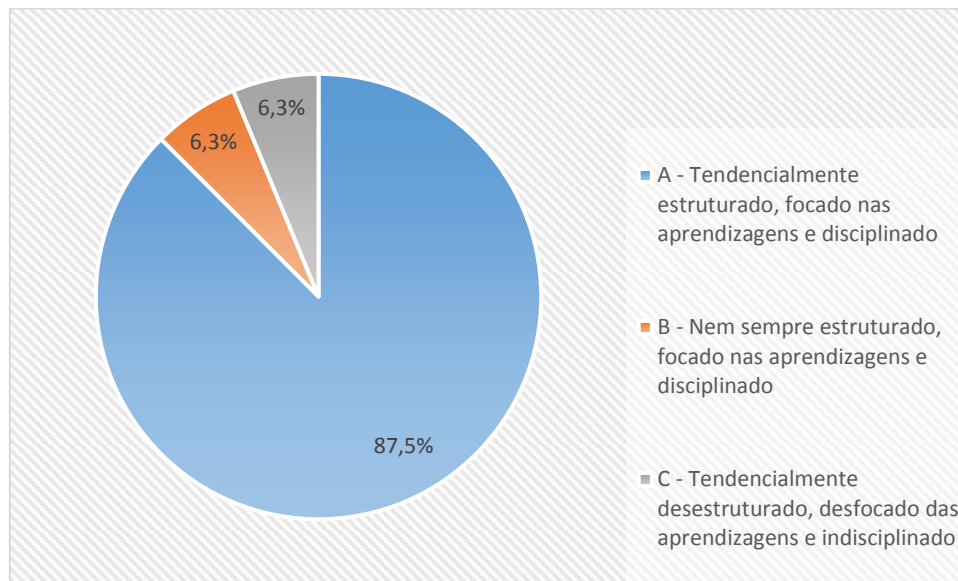
- i) tensão entre um modelo centrado no professor e no ensino e um modelo centrado no(s) aluno(s) e na aprendizagem;
- ii) tensão entre a transmissão e a procura e a criação de respostas para desafios e problemas;
- iii) tensão entre a uniformidade (de métodos, de tempos, de espaços) e a diversidade,;
- iv) tensão entre um currículo prescrito que tem de *ser dado* e um currículo que pode ser adequado aos alunos e *aprendido* nas suas dimensões essenciais.

Os horizontes que se entreabrem sinalizam possibilidades de mudança da *gramática escolar* e do *pulsar da sala de aula*. Mas estas continuidades exigem persistência, duração, confiança, compromisso, não apenas a nível interno, mas externo.

d) Clima de aprendizagem

No que respeita ao clima de aprendizagem, as observações realizadas nos tempos de ADI desenrolaram-se, tendencialmente, num clima positivo, como se pode ver no 3:

Gráfico 47: Projeto ADI - Clima de aula⁹⁷



Acresce que nas observações de ADI prática o clima foi sempre “tendencialmente estruturado, focado nas aprendizagens e disciplinado”. Tal sucedeu mesmo nos casos em que a natureza prática do trabalho poderia levar a uma maior desestruturação, como foi o caso do trabalho de projeto desenvolvido na horta. Pelo contrário, verificou-se uma grande implicação de todos os alunos nas tarefas que deveriam realizar.

Neste projeto, à semelhança do que acontece nos projetos Fénix e Turma Mais, os professores entendem que os tempos de ADI funcionam melhor devido ao menor número de alunos por grupo de trabalho e também por ser possível retirar os elementos perturbadores do grande grupo:

“Para mim portam-se melhor [em ADI] porque é um grupo mais pequeno, funciona melhor.” (AP6)

“...não temos tanto os elementos mais perturbadores da turma e os outros conseguem estar mais concentrados. Porque eles, a concentração deles é muito pouca e então um elemento a perturbar ainda pior, e ali no grupo mais pequeno conseguem melhor.” (AP4)

Os alunos partilham desta perceção, como se pode ver nos comentários que a seguir se transcrevem:

“Mas quando, por exemplo, os alunos que se portam mal não estão ali, às vezes estão com outros professores e assim, há silêncio.” (AA2)

“Em música uma vez, enquanto que os que se portam mal não chegavam, estava silêncio; quando chegaram começou o problema...” (AA2)

⁹⁷ Neste caso não podemos falar em clima de sala de aula, pois algumas das observações decorreram ao ar livre, na horta pedagógica da escola.

É de registar, contudo, que os professores que trabalham essencialmente com os alunos que apresentam problemas ao nível do comportamento continuam a registar esses problemas mesmo nos tempos de ADI, causados principalmente por questões ao nível do relacionamento interpessoal:

“O grupo que me apareceu é mesmo o grupo que me dava problemas na sala de aula. Uma certa dificuldade em acatar. E mesmo esses dez, não se dão bem.” (AP1)

“Não gostam de partilhar, não gostam de ajudar...eu inclusivamente nas aulas de apoio, eu dizia: ‘Tu, que tens menos dificuldades ficas com, por exemplo, a aluna X’. E ele dizia: ‘Mas eu não quero ficar com ela.’ E eu tinha dificuldade em trabalhar em grupos de pares. Porque é preciso que a turma tenha consciência de grupo e seja solidária.” (AP1)

Os alunos referem também várias situações de mau comportamento e desatenção nos tempos de ADI:

“...na minha turma há assim uns que se portam muito mal...” (AA6)

“Mas na nossa turma, as professoras, por mais castigos que lhes deem eles não aprendem...” (AA1)

“Eles não querem saber para nada da escola. Só vêm à escola porque são obrigados.” (AA2)

“...eles [alguns colegas] não prestam atenção às aulas nem à matéria que as professoras dão.” (AA2)

“Nem as professoras rigorosas, eles não querem saber.” (AA1)

“Porque muitos alunos estão lá e acham aquilo uma seca e podem lá estar a fazer barulho, ou a ligar nada...” (AA6)

É contudo de destacar que, detetadas situações de alguma tensão e conflitualidade entre os alunos, os professores, principalmente os que se encontram ligados aos tempos de ADI Prática, aproveitaram esses tempos para trabalhar competências sociais e relacionais através de jogos e trabalhos de projeto a desenvolver em grupo.

Alerta-se ainda para o facto de as situações de desatenção e desmobilização por parte dos alunos que levaram à constituição de um ambiente de aprendizagem tendencialmente desestruturado parecerem ocorrer, essencialmente, nos tempos de ADI prática. Este dado alerta-nos para necessidade já mencionada ao nível dos outros projetos de refletir sobre o sentido do trabalho escolar (Perrenoud, 1995) e as suas implicações nos níveis de motivação e envolvimento dos alunos nas tarefas a desempenhar. Mais uma vez nos perguntamos até que ponto os conflitos e a indisciplina em sala de aula não poderão ser fruto do *uso e abuso* de um modelo organizacional do

trabalho pedagógico de cariz essencialmente transmissivo e excessivamente centrado na figura do professor, incapaz de galvanizar os alunos para as aprendizagens.

e) Relação Pedagógica

Neste projeto os professores veem-se mais no papel de “orientadores” (AP1), sendo a sua preocupação a de “dar maior espaço aos alunos, espaço de manobra para fazê-los participarem mais.” (AP1). Consideram ainda que os alunos “estão mais autónomos” (AP1) e há a preocupação de levar em conta os seus interesses e necessidades nos espaços de ADI:

“São eles que decidem os projetos onde trabalham.” (AP6)

“...quando têm consciência que estão mal numa ou noutra disciplina dizem: ‘Professora, em ADI poderia estar connosco, fazer revisões, porque nós temos esta dificuldade.’” (AP1)

O discurso dos alunos vai de encontro ao dos professores:

“Mas nós muitas vezes, os professores propõem várias coisas e nós é que escolhemos as coisas, nós é que damos as opiniões.” (AA7)

“... [Os professores] estão lá, mas também não estão sempre à nossa beira a dizer tudo. [...] Quando temos no geral alguma dúvida a professora diz assim, quando tenham alguma dúvida pensem duas vezes, se virem que não conseguem mesmo descobrir pedem ajuda.” (AA2)

Esta preocupação expressa pelos professores e reconhecida pelos alunos encontra-se alinhada com a importância do desenvolvimento de uma relação pedagógica baseada na autonomia (Cunha, 1996), que permita formar jovens autónomos cognitivamente. Contudo, não há evidências de que esta intenção se concretize em toda a sua extensão. Isto porque os dados das observações realizadas e a própria apreciação que o Diretor faz relativamente ao modelo didático do ADI em ação, apontam para a predominância (nos momentos de ADI teórica) de práticas de sala de aula essencialmente centradas no professor, o que indicia alguma diretividade que poderá dificultar a intenção de agir enquanto “orientador”. Salvaguarda-se, contudo, que nos momentos de ADI prática a ação dos professores poderá ser, efetivamente, caracterizada mais ao nível da orientação dos alunos nas suas aprendizagens tendencialmente mais autónomas. Esta prática de usar este tempo curricular para gerar autonomia (capacidade de pensar, procurar, decidir, escolher...) indicia, aliás, uma oportunidade *de ouro* para a educação escolar. De facto, uma das missões centrais da escola é precisamente ajudar as

peessoas a decidir de forma responsável e a serem capazes de crescer em liberdade, responsabilidade e compromisso. E estas disposições só se adquirem através da ação, o que aqui parece ocorrer com frequência.

3. Coordenação do currículo

De acordo com o Diretor, a coordenação do currículo esteve a cargo dos Diretores de Turma e teve lugar nas reuniões semanais com os professores das diferentes equipas educativas. Os professores afirmam também que era nestas reuniões que se definiam prioridades curriculares, “mediante dados que vão surgindo nas aulas” (AP2).

Não existiram mecanismos diretos de monitorização do currículo em sala de aula, sendo que essa monitorização foi sendo feita de forma indireta através da análise da evolução dos resultados dos alunos, à semelhança do que aconteceu no âmbito do Projeto Turma Mais.

Apesar de as práticas identificadas ao nível da coordenação do currículo se encontrarem alinhadas com as dos projetos Fénix e Turma Mais, importa não nos esquecermos de que o ADI é um projeto que se propôs funcionar segundo um modelo de equipas educativas. Assim sendo, a questão da coordenação / gestão do currículo assume uma importância ainda mais central, pois que a integração curricular é uma das dimensões chave do modelo de organização da escola por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2008, 2009). Ora a integração curricular pressupõe uma gestão do currículo que vá para além da tomada de decisão face aos conteúdos a abordar com determinados alunos, em determinado tempo e espaço. A questão que aqui se coloca, já levantada por Roldão (1999) prende-se com aquilo que significa *gerir o currículo*. As reuniões semanais de trabalho referidas pelos professores parecem ter-lhes permitido, efetivamente, tomar decisões sobre as áreas curriculares e sobre os conteúdos a abordar com os alunos nos espaços de ADI. No entanto, não podemos descurar a hipótese de que essas decisões possam ser um pouco fragmentadas, não havendo evidências de que estejam alinhadas com um projeto mais amplo e intencional de gestão integrada do currículo. Uma gestão curricular autónoma, integral, flexível, consciente e orientada para a promoção de aprendizagens significativas nos alunos ultrapassa a simples gestão de conteúdos, alinhando-se com a noção mais ampla de gestão curricular proposta por Roldão (1999) e que prevê a promoção de “níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas curriculares, por parte dos docentes das escolas” (p. 50). Essa

análise crítica sobre as práticas curriculares pressupõe a criação de mecanismos formais de monitorização e avaliação do currículo, que parecem não existir no que se refere ao projeto ADI. Estes dados sugerem que haveria margens de melhoria ao nível da coordenação e gestão do currículo, que poderiam otimizar o desenvolvimento do projeto.

4. Supervisão e avaliação da instrução

Também relativamente a este projeto a Direção menciona a inexistência de mecanismos de supervisão direta das práticas pedagógicas em sala de aula.

A supervisão e avaliação da instrução são feitas indiretamente através da análise da progressão dos alunos nas aprendizagens. À semelhança do que acontece na Turma Mais, esta supervisão realiza-se semanalmente pelos docentes envolvidos no projeto, nas reuniões das equipas educativas. Posteriormente é feita uma monitorização de resultados em sede de Conselho Pedagógico, através dos coordenadores das equipas educativas.

Em ADI, ao contrário do que sucede com a Turma Mais, não houve referência a práticas de autoavaliação sistemáticas em sala de aula, que permitam aos alunos monitorizar os seus progressos nas aprendizagens.

O Diretor afirma não existirem mecanismos formais que permitam a audição dos alunos e/ou pais sobre o projeto. Foi, no entanto, pedido às equipas educativas para “darem a oportunidade aos alunos e aos pais de se manifestarem” (ABD).

De acordo com o discurso dos professores entrevistados, a monitorização dos resultados dos alunos parece não ter impactos diretos nas práticas pedagógicas dos docentes, mas antes na distribuição dos alunos pelos diferentes espaços de ADI. Isto significa que os tempos de ADI considerados teóricos, funcionando numa lógica de apoio educativo, são a estratégia encontrada para colmatar as dificuldades dos alunos:

“Mediante resultados que vão sendo...mediante dados que vão sendo, surgindo nas aulas, os miúdos vão sendo divididos. Sendo que essa divisão é semanalmente, às vezes uma semana pode ficar igual mas de uma forma geral semanalmente é reavaliada.

De forma a que, por exemplo, no dia em que há mais as chamadas práticas, as expressões com as ciências, os miúdos que tradicionalmente apresentam mais dificuldades ao nível teórico, vamos dizer assim, vão sendo encaminhados para as ciências. Ah...os outros miúdos que não são, que não têm necessidades tão prementes, do ponto de vista cognitivo, enfim, podem ir...saltitando.” (AP2)

“No terceiro período e porque as dificuldades agudizaram-se...eu diagnostiquei dificuldades, eu planeei atividades e pus-me a dar aulas de apoio para remediar estas dificuldades que os alunos tiveram. Tinha um projeto mais ambicioso...e

mais interessante. Mas visto que havia dificuldades, de facto era importante eu pensar no sucesso destes alunos e fiquei assim um bocadinho aquém daquilo que tinha projetado.” (AP1)

Esta utilização do espaço de ADI teórica como apoio educativo fica, como já referimos, e de acordo com o Diretor, muito aquém da intenção subjacente ao desenvolvimento deste projeto. Pensamos que esta adulteração do propósito inicial do projeto poderia eventualmente ser combatida com o recurso a práticas supervisivas formais e sistemáticas ao nível da instrução, que permitissem aos professores uma reflexão mais consistente sobre o tipo de aprendizagens a promover nestes tempos/espacos de ADI.

5. Promoção do desenvolvimento profissional

O Diretor acredita que, à semelhança do que aconteceu com o projeto Turma Mais, o ADI contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores que nele estiveram envolvidos. Ao longo da implementação deste projeto destaca-se uma maior predisposição dos docentes para o trabalho colaborativo e uma maior predisposição para a inovação e mudança, o que pode ser explicado pelo contacto mais frequente, pela proximidade, pelo maior conhecimento mútuo e maior confiança.

O discurso dos professores parece ir de encontro à perceção do Diretor, referindo-se o contributo do projeto para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mais integrada e articulada:

“No início que eu quis apresentar o projeto, eu pensei como é que nós de uma semana para a outra vamos fazer planificações, programar trabalhos, nós, nós...nós não vamos dormir, se calhar! Quer dizer se calhar vamos para a escola, montamos uma tenda de campismo e passamos a vida a reformular e a fazer planificações a preparar o nosso ADI. E de facto foi uma revolução. Nós adaptámos, começámos então a reunir, começámos a...eu e a professora S. falávamos assim um bocadinho uma com a outra, para chegar aqui já mais ou menos com um ou outro problema alinhavado, e falávamos...juntávamo-nos em Conselho de Turma e as coisas foram resultando! Parecia assim um bicho de sete cabeças, na prática as coisas funcionaram. Funcionaram com uma articulação...nós até nos dávamos e por sorte... por sorte, nós até tínhamos assim um conselho de turma simpático! (risos). E isso foi uma ajuda!” (AP1)

Destaca-se que o ceticismo inicial face ao projeto acabou por dar lugar ao comprometimento por parte dos professores, o que indicia, de facto, uma maior adesão e predisposição para a mudança. Contudo, parece haver também neste campo margens de progressão que poderiam passar pelo desenvolvimento de práticas supervisivas interpares (e inter equipas), que promovessem uma cultura de reflexão sobre e na ação com vista à otimização do projeto.

6. Monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e comunicação de resultados

A monitorização deste projeto parece ter sido feita, essencialmente, através de mecanismos internos. Apesar do projeto ser formalmente acompanhado por elementos da Direção Regional de Educação do Norte, não foi feita referência à existência de mecanismos externos de monitorização do mesmo. A nível interno, para além da monitorização informal que, segundo o Diretor, vai sendo realizada através do diálogo entre professores e a Direção e entre professores, alunos e encarregados de educação, existiram mecanismos formais de monitorização, designadamente as reuniões semanais das equipas educativas, reuniões mensais da direção com todos os docentes envolvidos no projeto e preenchimento trimestral de fichas de acompanhamento da ADI por todas as equipas educativas.

O facto de o projeto ter sido descontinuado ao fim do seu primeiro ano de funcionamento dificulta a perceção dos impactos da monitorização realizada nas práticas dos docentes e na reorientação do trabalho a realizar.

7. O papel da coordenação nacional do projeto e da instituição de ensino superior

No caso do ADI, tratando-se de um projeto piloto unicamente em funcionamento na escola que o concebeu, não houve uma estrutura de coordenação nacional. Também não houve, formalmente, a associação de uma instituição de ensino superior ao projeto. Apesar de a Universidade Católica Portuguesa ter acompanhado a conceção do Projeto de Autonomia do Agrupamento, não foi formalizada uma ação de acompanhamento científico do projeto ADI. O Diretor lamenta que a escola “por limitações orçamentais” não tenha podido contar com um apoio mais efetivo por parte da universidade, nomeadamente no que se refere a “mais formação para os colegas”, “sessões para pais”, e umas “jornadas de balanço” no final do ano letivo.

Esta afirmação do Diretor parece indiciar a importância dada ao acompanhamento por parte de uma instituição de ensino superior como fonte de desenvolvimento profissional e organizacional.

C. Avaliação e impactos do projeto

1. Avaliação interna do projeto

A avaliação interna do projeto, no final do seu primeiro ano de funcionamento, é bastante positiva. Os diferentes grupos de entrevistados têm a perceção de que o projeto contribuiu para mais e melhores aprendizagens por parte dos alunos.

A avaliação final do projeto foi feita com base nos diferentes instrumentos de monitorização interna já referidos no ponto anterior. No que se refere ao envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação interna do projeto, à semelhança do que sucedeu com o projeto Turma Mais, foi sendo feita uma auscultação informal ao longo do ano letivo, muito centrada na comunicação informal entre estes e os professores e Diretores de Turma.

É de salientar que, de acordo com o Diretor, não houve um grande investimento na avaliação final do projeto, pois esta foi marcada por um grande desalento e frustração por parte de todos os professores que nele estiveram envolvidos. Isto porque no final do primeiro (e único) ano da sua implementação, a escola já sabia que não haveria, à partida, condições para continuar com o ADI, devido aos condicionalismos impostos pelo Ministério da Educação. Estes condicionalismos passaram por alterações ao nível da existência de tempos letivos para Estudo Acompanhado e Área de Projeto, o que inviabilizou a existência de créditos horários que permitissem o desenvolvimento do projeto nos moldes em que foi inicialmente concebido. Assim sendo, apesar da visão globalmente positiva com que a escola ficou deste projeto, não se procedeu a um processo rigoroso de avaliação final do mesmo, dado que os professores não viram sentido nem utilidade nessa avaliação:

“...quando nós nos apercebemos que de facto a área de projeto e o estudo acompanhado sofreram aquelas mudanças, portanto este trabalho perdeu-se um bocadinho porque não fazia sentido estar a falar sobre isto quando nós sabíamos que isto não ia ter continuidade...”

(...)

creio que no final do ano nós perdemos um bocadinho o élan, eh, a ideia, a vontade de... porquê? Porque no final do ano já tínhamos a certeza que isto não iria continuar. E portanto, a ideia de... de dizer assim “é pá, isto, fazemos um balanço muito sério, muito sério mais, mais formalizado”, até, eu tinha-me lembrado, por exemplo, de nós no final do ano fazermos umas jornadas até com o apoio da Universidade Católica, umas jornadas sobre esta matéria, ora isso era uma perda de tempo porque... não é? É... porque as coisas não tinham continuidade.

(...)

o balanço formal, exaustivo, eh, que deveria eventualmente ter sido feito com, com o relato de toda a documentação que foi produzida ao longo do ano, em termos de, de, de, de, por exemplo a evolução dos registos, das reuniões semanais, da evolução dos projetos, do que foi feito, do que não foi feito, eh... isto não foi feito. Não foi efetuado este, este balanço...

(...)

houve uma desmobilização, houve, porque: ‘porque é que nós estamos a fazer isto, que não vai servir para nada?’ ” (ABD)

Como já referimos supra, este é, provavelmente, o exemplo mais expressivo da destruição das dinâmicas periféricas a partir de um centro político e administrativo

iluminado. Decretando *urbi et orbi*, impondo as mesmas soluções do *one best way* para todos os contextos, ignorando o que se passa na realidade⁹⁸, a ação política e administrativa acaba por ser a principal responsável pela desmobilização e pelo alheamento.

2. Impactos do projeto

a) Ao nível organizacional

No que se refere aos impactos organizacionais do projeto, o Diretor não distingue entre a Turma Mais e o ADI, afirmando, como foi já referido, que ambos os projetos serviram para confirmar a importância central das lideranças intermédias na implementação com sucesso de projetos de inovação e mudança.

No caso concreto do ADI, o Diretor afirma que o projeto “mostrou potencial para introduzir mudanças muito significativas em termos de novas formas de organização da sala, da escola” mostrou aos professores e aos alunos que “uma escola se pode organizar de uma forma diferente do grupo turma para poder corresponder melhor às expectativas de cada um dos alunos e ao potencial de cada um dos alunos”. No entanto, a descontinuidade do projeto ao fim de um ano não permitiu que se implementassem mudanças significativas na escola em termos organizacionais. Seria expectável que o projeto pudesse evoluir para “formas diferenciadas de organização”, mas tal não foi possível num espaço de tempo tão curto e num âmbito tão restrito como aquele em que foi aplicado. De acordo com o Diretor, “haveria uma revolução para fazer nos anos seguintes, que eu gostaria de ter feito”.

b) Ao nível das práticas profissionais

O discurso do Diretor sobre os impactos do ADI na escola está impregnado de sentimentos de frustração e desalento, devido à extinção de um projeto no qual a escola tanto investiu:

“...deixou de haver uma repercussão tão grande, isto é, as pessoas não falam tanto do ADI. Ouço falar que é mais direcionado para apoios ou para tutorias e que se joga ali com uma dinâmica de algum grupo mas, é óbvio que o objetivo inicial, que é ter um espaço, hm... eh, com, com... massa crítica, que é também, aqui neste caso, não queria abusar da expressão mas era isso, com espaço em termos de recursos, em termos de pro..., de recursos..., recursos

⁹⁸ Não obstante a Direção Regional de Educação do Norte, através do próprio Diretor de Serviços de Orientação Pedagógica acompanhar pessoalmente o projeto e conhecer o seu impacto positivo. Como refere João Formosinho a lógica da ação insensata da burocracia segue muitas vezes o princípio evangélico “que a tua mão direita não conheça o que faz a tua mão esquerda” (citado de memória).

espaciais, em termos de recursos humanos, que, com uma, uma base suficientemente ampla para, para poder produzir um efeito mais mobilizador na escola e... hoje sinto que não. Hoje... hoje sinto que foi tudo estragado...” (ABD)

Apesar deste desalento, regista-se, à semelhança do Projeto Turma Mais, uma melhoria ao nível da predisposição de alguns professores para a mudança e para a inovação das suas práticas profissionais, principalmente no que se refere à capacidade de desenvolver trabalho colaborativo:

“...estas experiências (...) vieram aproximar em circunstâncias próprias, pessoas que se encontraram a trabalhar às vezes pela primeira vez, que foram obrigadas a aproximar-se. Acho que sim, este... tem o condão de fazer isso, tem o condão de fazer as pessoas trabalharem em conjunto de uma forma diferente.” (ABD)

Este projeto parece ter tido uma vantagem que não é visível nos Projetos Fénix e Turma Mais e que foi a de colocar professores de diferentes grupos disciplinares a trabalhar conjuntamente, a fazer uma planificação dos tempos de ADI e a gerir autonomamente a distribuição de um grupo de alunos por diferentes espaços e tempos de aprendizagem, de acordo com as necessidades por estes evidenciadas.

Parecendo haver ainda margens de melhoria, tal como referimos, ao nível da integração curricular, as dimensões organizacionais relativas ao agrupamento de alunos e à criação de equipas multidisciplinares parecem aproximar-se de um modelo de organização da escola por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2008, 2009), tendo sido possível identificar a criação de grupos flexíveis de composição e extensão variáveis, de acordo com o tipo de trabalho a desenvolver, bem como estabelecimento de relações colegiais entre docentes de diferentes áreas curriculares, no sentido de procurarem esquemas de trabalho pedagógico apropriados às necessidades dos alunos. Esta parece ser, aliás, uma mais-valia face aos projetos Fénix e Turma Mais. Isto porque, não obstante a importância que os professores desses projetos atribuem aos momentos formais de trabalho colaborativo, esse trabalho é desenvolvido, essencialmente, com os professores de uma mesma disciplina ou de um mesmo grupo disciplinar (no caso de Português e Inglês no Projeto Fénix). Assim sendo, apesar das vantagens deste tipo de trabalho, mantém-se a tradicional compartimentação do saber em áreas disciplinares. Com o projeto ADI, pelo contrário, foi possível integrar diversas áreas do conhecimento em projetos de trabalho a desenvolver por diferentes grupos de alunos nos tempos destinados às expressões.

Partindo do discurso do Diretor, parece-nos, contudo, que estas alterações na forma de trabalhar dos professores não terão chegado a constituir-se enquanto mudanças. Isto porque se tratou de alterações temporárias, condicionadas à existência do projeto e que terão sido anuladas pela extinção do mesmo.

Perguntámo-nos, também, até que ponto não poderá ser contraproducente criar as condições para o desenvolvimento de projetos deste género, que implicam um esforço grande de mobilização dos professores, para logo os extinguir. O investimento feito pelos professores neste projeto, e que pudemos observar *in loco*, parece ter dado lugar, no final do ano letivo, ao desalento, à descrença, ao desinvestimento. Estarão estes professores disponíveis, num futuro próximo, para voltarem a investir na mudança e na inovação nas suas escolas? Ou a descrença nestes processos poderá levar à inércia e à cristalização das práticas educativas?

De facto, as escolas e os professores parecem reféns de uma política paradoxal e paralítica que proclama uma coisa e faz outra, celebra a centralidade das escolas mas as aprisiona em plataformas distantes e impessoais, anuncia novas políticas de contratualização mas continua a servir-se dos velhos dispositivos de *comando e controlo*. E neste quadro, a educação tem boas condições para piorar a qualidade dos seus processos e dos seus resultados, porque tende a perder o essencial, que são as pessoas.

c) Ao nível das práticas pedagógicas

De acordo com o Diretor, tal como aconteceu com o Projeto Turma Mais, também em ADI não podemos falar de alterações visíveis ao nível das práticas pedagógicas. Tal como referido na alínea b, o projeto poderá ter contribuído para uma maior predisposição para a inovação e para a mudança, mas seria necessário mais tempo para que essa predisposição resultasse em mudanças significativas e duradouras ao nível das práticas pedagógicas. O fim do projeto levou a que deixassem de existir as condições organizacionais necessárias para a efetivação da mudança.

A perceção dos professores face a esta questão parece diferir substancialmente da do Diretor. Enquanto este considera, quando questionado sobre os impactos do projeto ao nível das práticas pedagógicas, que *haveria uma revolução para fazer nos anos seguintes* os professores, face à mesma questão, afirmam que *houve uma revolução*". No entanto, quando pedimos aos docentes para explicarem em que consistiu essa "revolução" falam mais de alterações nas práticas pedagógicas ao nível da planificação

da ação de ensinar do que propriamente em alterações ao nível do modelo didático em ação. A “revolução” de que se fala centra-se, essencialmente, no tipo de trabalho interpares que foi sendo feito com os docentes do conselho de turma / equipa educativa: No fundo, esta aparente contradição entre o discurso do Diretor e o discurso dos professores, não passa de uma diferença de perspetivas não necessariamente excludentes. O Diretor parece olhar para o projeto em perspetiva, referindo o que faltaria realizar para que este pudesse, efetivamente, surtir os efeitos desejados ao nível da alteração da cultura escolar, das práticas pedagógicas em sala de aula e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos. E deste ponto de vista faltaria, efetivamente, realizar uma revolução. Mas tentando compreender o *sentido* desta revolução *sentida* pelos professores, foi uma revolução não porque tenha alterado nada de muito substantivo na *gramática escolar*, mas porque *revolucionou o modo de ver e praticar a profissão*. E esta ínfima mudança pode ser uma semente de um novo profissionalismo que temos vindo a convocar (*profissionalismo interativo*, cf. Hargreaves & Fullan, 2012).

E foi precisamente quando esta primeira revolução tinha sido feita, quando a semente tinha sido lançada, que caiu por terra todo o trabalho realizado, devido às políticas curriculares impostas pelo MEC ao nível das áreas curriculares não disciplinares.

Para além da predisposição para a mudança e para formas diferentes de trabalhar, o projeto parece ainda ter servido para melhorar o relacionamento entre os professores e a sua disponibilidade para cooperarem no sentido de identificarem e resolverem “os problemas dos alunos”:

“Porque nós éramos muito simpáticos uns para os outros. Porque eu preciso desta aula, porque vou dar teste. É preciso ver isto, é preciso resolver o problema. Pedia ajuda à colega. E a colega dizia “tudo bem, é possível”. Porque havia aqui, havia muita empatia, muito bom relacionamento entre nós.” (AP1)

“Pois, eu também acho, mesmo ao nível dos problemas dos alunos...em identificar problemas individuais na turma, o facto de nos juntarmos semanalmente ajuda muito.” (AP4)

“Ajuda imenso. Porque nós estamos sempre a par de tudo.” (AP4)

“Principalmente nunca estivemos tão conscientes daquilo que os outros andam a fazer.” (AP2)

No entanto, não obstante estas alterações, o discurso dos professores vai de encontro ao do Diretor quando afirmam que seria muito difícil manter esta forma de trabalhar sem o espaço semanal de trabalho conjunto que o projeto lhes proporciona:

“E – Independentemente do projeto, se não houvesse ADI, se não estivessem envolvidos em ADI, continuariam com esta experiência de trabalho a organizar e planificar em conjunto?

AP1 – Sem este espaço?

AP2 – Não tínhamos...

AP3 – Não dava, um tem isto outro tem aquilo.

AP5 – De todo.

AP7 – Não, era impossível.

AP2 – Os jogos de horários são incompatíveis.

AP1 – Até digo mais, como é que uma escola pode funcionar...é um caos. Como é que uma escola pode funcionar tendo os alunos aquele espaço limitado da sala de aula? E os outros problemas que surgem? Que um aluno não é, chega ali, dá-se a matéria e vai embora. E os problemas entretanto que surgem, de comportamento e aproveitamento? Qual é a resposta da escola? Fica...não se consegue resolver dentro da aula.

AP2 – Atenção que é preciso o conjunto dos professores, nós todos.”

Isto parece significar que, por muita capacidade de inovar e de recriar que as escolas tenham (o que no caso da escola em causa parece ser evidente) existem condicionalismos que, sem uma atenção focalizada ao contexto particular de cada escola por parte da tutela, criam obstáculos à capacidade das escolas se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

d) Ao nível da relação escola – família

Tal como sucedeu com o Projeto Turma Mais, nem o Diretor nem os professores percecionam que o ADI tenha causado uma alteração significativa ao nível da relação escola-família. Regista-se apenas um maior contacto com os encarregados de educação, decorrente da necessidade de lhes explicar os objetivos do projeto.

e) Ao nível do sucesso dos alunos

O Diretor refere ser mais difícil medir o contributo da ADI para as taxas de sucesso escolar do que o da Turma Mais, afirmando que o segundo parece ter um impacto mais direto do que o primeiro:

“Medir qual o contributo da ADI e da Turma Mais, eu acho que a Turma Mais se reflete mais, tem um impacto mais direto, que é percebido mais facilmente, tem um efeito mais, eh, consequente.” (ABD)

O Diretor afirma ainda ser mais fácil perceber os efeitos da ADI ao nível do sucesso dos alunos com mais dificuldades, com os quais se trabalha numa lógica de apoio mais individualizado, do que nos alunos mais desenvolvidos em termos de aprendizagens:

“Na ADI eu creio que se pode fazer sentir muito bem [o impacto nas aprendizagens], quando a ADI é aplicada em tutorias, em reforços de aprendizagem, em trabalho mais individualizado. Creio que sim, eh.. creio que

quando é aplicado em desenvolvimento de capacidades, de competências nos alunos nomeadamente nos mais desenvolvidos, o impacto nas aprendizagens poderá ser menor e não é tão mensurável.” (ABD)

No grupo de professores entrevistados, afirma-se que o impacto do ADI ao nível do sucesso dos alunos foi “muito positivo” (AP7), com destaque para os alunos com mais dificuldades: “Com os alunos com mais dificuldades passamos mais tempo, portanto achei que melhoraram significativamente.” (AP7). Um dos professores (AP5) chega a afirmar que esse impacto é “completamente” visível nos resultados escolares dos alunos. Quanto aos alunos que não apresentavam dificuldades de aprendizagem, os professores consideram que houve também reflexos do projeto nas suas notas, dado que com esses alunos foi feito um trabalho “mais em grupo e mais em trabalho de pesquisa, para alargar os conhecimentos que já tinham” (AP4). Os professores registam ainda melhorias dos alunos ao nível do relacionamento interpessoal com os colegas, apesar de considerarem que ainda têm que trabalhar mais a esse nível. É também referida uma melhoria ao nível da motivação dos alunos para a aprendizagem, ligada aos melhores resultados que conseguem obter, e ao nível da sua autoestima e autoconfiança.

Tal como os professores, também os alunos referem impactos positivos do projeto ao nível do relacionamento com os seus pares, afirmando que este contribuiu para aprenderem a trabalhar em equipa, a respeitar as opiniões dos outros e ainda para fazerem novas amizades.

Já a opinião dos alunos sobre o impacto do projeto no seu sucesso escolar não é unânime. Alguns afirmam que melhoraram os seus resultados académicos graças ao ADI:

“[Os bons alunos] continuam a ficar bons e vão ficar cada vez melhores.” (AA6)

“[ADI serve]Para tirar melhores notas nos testes.” (AA4)

“ADI ... vai contribuir para termos mais sucesso nas aulas tradicionais.” (AA7)

“Eu até era fraca em algumas disciplinas e agora estou mais ou menos.” (AA4)

Há, no entanto, quem diga não conseguir melhorar os resultados escolares apesar do apoio recebido em ADI:

“...eu a Matemática agora tenho ido para o apoio [em ADI] a ver se melhoro mas não tem resultado. [...] Eu estudo...não sei, ou sou eu que tenho já a dificuldade...ou não sei.” (AA6)

Esta afirmação alerta, de certa forma, para a necessidade de uma reflexão sobre os *modos de ensinar* que nem sempre *fazem aprender* e para o perigo do desânimo aprendido que leva ao desinvestimento nas aprendizagens e coloca os alunos “numa rota de insucesso” (Azevedo, 2011a).

Não obstante estas situações aparentemente pontuais, o projeto é entendido por vários alunos como promotor de mais aprendizagem:

“Como por exemplo se uma pessoa aprender mais devagar, a professora vai-lhe esclarecer as coisas mais ao pormenor e para ele se...sentir que está ao mesmo nível que os outros, para ele aprender o que nós...o mesmo que os outros que aprendem com mais facilidade.” (AA2)

“[Em ADI] Podemos sempre aprender um bocado mais do que nas aulas.” (AA5)

“Se nós tivéssemos só as aulas não tínhamos tanto conhecimento como temos nas aulas de ADI. Podemos explorar mais a matéria.” (AA2)

“Com ADI aprofundamos a matéria.” (AA2)

“Porque é mais fácil aprender no ADI do que nas aulas tradicionais. Porque muitas vezes pedimos aos professores para dar mais apoio.” (AA3)

“...eu acho que o ADI ajuda-nos muito às tradicionais disciplinas, porque sem o ADI não tínhamos tanto tempo para aprofundar as matérias. Nós temos uma disciplina e com o ADI temos muito mais tempo para aprofundá-la.” (AA6)

“...o ADI porque tem um ambiente mais descontraído e é mais fácil aprender. [...]é menos gente, são mais professores a ajudar” (AA7)

“[Aprendo mais em] ADI...porque temos mais professores para...para tirar mais dúvidas.” (AA4)

No entanto, nem todos os alunos são da mesma opinião, havendo quem considere que é nas *aulas tradicionais* que se aprende, enquanto em ADI estão apenas a *rever a matéria*:

“...no ADI nós estamos só a rever a matéria da sala para fazermos as fichas enquanto que nas aulas tradicionais aprendemos a matéria nova e conseguimos desenvolver melhor o nosso...aproveitamento. Nas aulas como... se for com várias turmas torna-se complicado...” (AA1)

Estas diferentes perceções podem talvez ser justificadas pelos diferentes níveis de proficiência dos alunos. Como já referimos, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem tendem a trabalhar em ADI em pequenos grupos, numa lógica de apoio individualizado. Já os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem acabam por trabalhar em grande grupo, composto pelos restantes elementos das duas turmas a cargo da equipa educativa. Pelos relatos dos diferentes sujeitos entrevistados, bem como através das observações que realizámos no terreno, este grande grupo parece trabalhar

tendencialmente de forma homogénea, num modelo por vezes de *aula tradicional*, conduzida pelo professor. Estes grupos podem chegar a atingir dimensões superiores às de uma turma, o que pode justificar o clima de “confusão” referido pelo aluno AA1:

“...no ADI nós estamos só a rever a matéria da sala para fazermos as fichas enquanto que nas aulas tradicionais aprendemos a matéria nova e conseguimos desenvolver melhor o nosso...aproveitamento. Nas aulas como... se for com várias turmas torna-se complicado...”

(...)

“Em ADI torna-se mais confuso. Porque vários alunos têm várias opiniões diferentes enquanto que nas aulas normais há menos alunos e há menos confusão...” (AA1)

A sensação referida por uma das alunas de estar apenas a *rever matéria* alerta também para a possibilidade de o maior investimento que os professores parecem fazer relativamente aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem poder eventualmente traduzir-se num proporcional menor investimento nos alunos com níveis de desempenho escolar superiores, numa desigual distribuição de recursos. Na teoria o projeto previa a existência de grupos de apoio e de grupos de desenvolvimento. Na prática, os dados recolhidos parecem indicar que os professores acabaram se dedicar mais à recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem do que ao desenvolvimento de competências nos alunos considerados razoáveis ou bons.

E neste quadro, ficam algumas questões, para já sem resposta:

Que respostas educativas são dadas aos alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem? Como é que a escola assegura que cada aluno consiga desenvolver ao máximo as suas capacidades? Não estarão estes projetos muito mais centrados nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

No caso do projeto ADI procedemos também a uma comparação entre os resultados escolares obtidos no 5º e no 6º ano. No entanto, tal como foi já referido, o projeto funcionou apenas no 5º ano, pelo que não é possível fazermos uma comparação dos resultados obtidos com a continuidade do projeto.

No entanto, a título informativo, apresenta-se em seguida um quadro síntese com a comparação da percentagem de níveis negativos por disciplina no 5º e 6º ano.

Quadro 37: Comparação da percentagem de níveis negativos no 5º e no 6º ano por disciplina no âmbito do projeto ADI

Áreas curriculares disciplinares	% de níveis negativos no 5º ano (2010/11) (com projeto ADI)	% de níveis negativos no 6º ano (2011/12) (sem projeto ADI)
Língua Portuguesa	1,3	6,9
Inglês	6	13,9
História e Geografia de Portugal	3,7	6
Ciências Naturais	1,8	3,2
Matemática	12	18,1
Educação Visual e Tecnológica	0	2,3
Educação Musical	0	1,3
Educação Física	0	0

A análise feita revela percentagens relativamente baixas de insucesso no 5º ano, à exceção da disciplina de Matemática. Verifica-se ainda o aumento da percentagem de níveis negativos no 6º ano, na generalidade das disciplinas. Em termos de reprovações, apenas 3 alunos em 240 (1,2%) reprovaram no final do 5º ano, número que subiu para 11 no final do 6º ano (4,5%)

Não tendo dados que nos permitam sustentar qualquer tipo de correlação entre a descontinuidade do projeto e o aumento de níveis negativos ou reprovações verificado no 6º ano, entendemos, contudo, que esta hipótese não deverá ser descartada. Sugere-se, pois, que se equacionem outras formas de organizar o trabalho escolar segundo um modelo de equipas educativas, adequando-o aos recursos disponíveis, numa lógica de inovação centrada na melhoria das aprendizagens.

D. Pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria do projeto

De acordo com o Diretor, a principal vantagem do ADI foi o facto de ter havido uma aproximação a um modelo de gestão flexível de tempos e espaços de aprendizagem, que permita ir para além das “receitas” que normalmente se utilizam “para uma grande variedade de perfis de alunos”. O projeto veio permitir que fossem os próprios professores a gerir esses tempos e espaços de acordo com as necessidades dos alunos que iam sendo diagnosticadas semanalmente. Esta gestão flexível faz com que haja “ganhos em termos de sucesso educativo muito mais elevados do que teríamos em condições normais” (ABD). Outro dos pontos fortes referidos pelo Diretor prende-se com o facto de o projeto não estar direccionado apenas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas prever o desenvolvimento de competências de todos os alunos. Na prática, contudo, verificámos que os professores acabaram por se concentrar mais

em recuperar os alunos que não estavam a conseguir atingir os objetivos propostos às diferentes disciplinas. O relato de alguns alunos, como pudemos ver na categoria anterior, aponta para que nem todos tenham percecionado os tempos de ADI como promotores de aprendizagem.

São ainda referidos como pontos fortes a abrangência do ADI, que permitiu que fossem trabalhados, a partir dos projetos dos alunos, “matérias diversíssimas, das mais variadas” (ABD) e que teve também a vantagem de “aproximar os docentes de diferentes áreas” (ABD). Esta vantagem é também mencionada pelos professores, que afirmam conseguirem estar “sempre a par de tudo” (AP4) o que os colegas fazem com as turmas, sendo que “a interdisciplinaridade melhorou bastante” (AP7). Outra mais-valia apresentada pelos docentes liga-se à possibilidade de monitorização e reformulação do trabalho a realizar com os alunos:

“Este projeto ADI tem uma mais-valia, que é assim, sempre que as coisas não estão a resultar, ou seja, todo o trabalho que está no terreno, nós...não está a dar resultado, vai-se fazer novamente tudo...” (AP1)

Os professores referem ainda como ponto forte o facto de poderem dar mais atenção aos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e de lhes ser possível dar “mais tempo para conseguirem construir eles próprios o conhecimento” (AP4).

O discurso dos alunos vai de encontro ao dos professores no sentido em que, tal como mencionado na categoria anterior, também estes reconhecem haver um maior respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, mais oportunidade de aprofundar as matérias e professores mais disponíveis para esclarecer dúvidas. A possibilidade de melhorar os resultados escolares é também valorizada pelos discentes.

Como pontos fracos do projeto o Diretor aponta a falta de recursos e a descontinuidade do mesmo, que levou a uma desmobilização dos professores.

Os alunos praticamente não referem pontos fracos, havendo apenas a alusão, por parte de um deles, à elevada dimensão de alguns grupos de trabalho, o que gera a “confusão”. Já os professores mencionam a fraca integração dos alunos com necessidades educativas especiais no projeto, que “estão lá só para dizer que estão” (AP1). A outra desvantagem apontada prende-se com o facto do conselho de turma não ser comum às duas turmas que constituíam cada grupo de ADI, havendo por vezes professores diferentes para a mesma disciplina. Esta é referida como sendo “uma das grandes falhas” (AP1).

A melhoria do projeto passaria, de acordo com o Diretor, por uma gestão diferente dos tempos/espacos de aprendizagem em termos de modelo didático em ação. Seria

necessário evitar a utilização do ADI para a lecionação de aulas a grandes grupos, assentes no modelo tradicional de ensino. O Diretor entende ainda que o trabalho entre professores poderia ser melhorado, dado que por vezes “mesmo os conselhos de turma não funcionam muito bem”.

Por fim, as formas de otimização do projeto sugeridas pelos professores consistem na integração de uma professora do ensino especial nos grupos onde haja alunos com necessidades educativas especiais, numa maior interação dos alunos com a comunidade local, num maior envolvimento dos pais no projeto e na melhoria das condições dos espaços disponíveis para o ADI (criação espaços que permitam, simultaneamente trabalho teórico e prático).

Apresenta-se, de seguida, um quadro síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o projeto ADI.

Quadro 38: Síntese dos pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria para o Projeto ADI

Sujeitos entrevistados	Diretor	Professores	Alunos
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> - possibilidade gestão flexível dos tempos de ADI no sentido de dar a melhor resposta a cada um dos alunos - mais ganhos em termos de sucesso educativo do que em condições normais - possibilidade de, para além de dar apoio aos alunos com mais dificuldades, desenvolver outras competências nos restantes alunos - aproximação aos interesses individuais dos alunos - abrangência do projeto (envolvimento de diferentes áreas curriculares; possibilidade de trabalhar saberes não curriculares) - introdução de novas formas de organização escolar - aproximação dos docentes de diferentes áreas - maior proximidade com os alunos e com os pais 	<ul style="list-style-type: none"> - tempo semanal para trabalho colaborativo - possibilidade de monitorização e reformulação do trabalho a realizar com os alunos - mais tempo para os alunos realizarem as tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - maior respeito por diferentes ritmos de aprendizagem - melhoria dos resultados escolares - mais oportunidades de aprendizagem / aprofundamento das matérias - melhoria da qualidade do sucesso - mais professores disponíveis para ajudar / esclarecer dúvidas

Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> - falta de recursos - descontinuidade do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> - fraca integração dos alunos com necessidades educativas especiais no projeto - em algumas disciplinas os professores das duas turmas que compunham o grupo de ADI eram diferentes 	- elevado número de alunos em alguns grupos de ADI
Sugestões de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - alteração do modelo didático em ação, evitando a utilização dos tempos/espacos de ADI para a lecionação de aulas a grandes grupos, assentes no modelo tradicional de ensino - melhoria do trabalho interpares ao nível dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - integração de uma professora do ensino especial, nos grupos onde haja alunos com necessidades educativas especiais - maior interação dos alunos com a comunidade local - maior envolvimento dos pais no projeto - melhoria das infraestruturas dedicadas ao projeto (criação espaços que permitam, simultaneamente trabalho teórico e prático) 	Sem unidades de registo

Em suma, o projeto ADI foi perçecionado como bastante positivo pelos alunos, professores e Diretor, havendo a convicção, de um modo geral, de que terá contribuído para elevar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Destaca-se a mais-valia de uma vertente prática no projeto que, aparentemente, permitiu desenvolver um modelo de organização do trabalho pedagógico diferente do tradicional, instituindo-se lógicas de trabalho por projeto e fomentando-se situações pedagógicas propícias à apropriação do conhecimento em interação com os pares e com a realidade.

Foi possível identificar algumas fragilidades ao nível da implementação do projeto, nomeadamente no que se refere à coordenação e gestão do currículo, aparentemente caracterizada por alguma desconexão e à inexistência de mecanismos de supervisão pedagógica direta da instrução que permitissem uma melhor monitorização do projeto, bem como a criação de mais oportunidades de desenvolvimento profissional.

Sugere-se ainda uma atenção especial às práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente no que se refere a ADI teórica, descentrando-as do modelo didático tradicional e alinhando-as com modos de trabalho pedagógicos promotores de uma diferenciação positiva e de aprendizagens mais autónomas e significativas.

5. Breve síntese comparativa dos três projetos

Finda a apresentação e discussão dos dados relativos a cada um dos projetos, procederemos a uma breve síntese comparativa, retomando o modelo teórico multifocal apresentado na primeira parte desta dissertação. Tal como foi já explicitado, este modelo engloba diferentes níveis de análise, nomeadamente:

- A. Políticas educativas
- B. Gramática organizacional
- C. Variáveis organizacionais
- D. Variáveis chave da sala de aula

No que respeita ao primeiro nível de análise os três projetos têm em comum o facto de emergirem no seio de políticas educativas que reconhecem a capacidade das escolas se organizarem para dar resposta às suas necessidades concretas, numa lógica de mudança *bottom up*. No âmbito desta política educativa, os projetos estudados surgiram da realidade concreta das escolas que, perante os problemas identificados, refletiram e estruturaram as respostas que consideraram mais adequadas para lhes fazer face, numa atitude de capacitação interna para a melhoria⁹⁹.

Passando para o segundo nível, o da gramática organizacional, foi possível identificar nos três projetos características das diferentes lógicas de ação escolar constantes do modelo de análise que apresentamos. Por um lado, a racionalidade burocrática parece condicionar, desde logo, o próprio estilo de liderança dos Diretores, limitando-lhes a capacidade de manobra relativamente à adoção de mecanismos de supervisão pedagógica e ao nível da adoção de procedimentos de diferenciação, reconhecimento e recompensa dos professores. Por outro lado, o *mundo-do-sistema* parece estar, efetivamente, no centro das escolas, comandando o *mundo-da-vida* (Habermas, 1987). Isto porque, não obstante a preocupação dos diretores e dos professores com a realidade concreta das suas escolas e com a implementação de ações capazes de dar resposta às necessidades dos seus alunos, a ordem burocrática do *mundo-do-sistema* parece, mais uma vez, sobrepor-se a essas necessidades. Retome-se, a título exemplificativo, a preocupação mais ou menos explícita que os professores dos três projetos revelam face ao *cumprimento do programa*, que parece por vezes sobrepor-se à preocupação com a efetiva aprendizagem, por parte dos alunos, do programa que foi *cumprido* pelos

⁹⁹ Refira-se, no entanto, que o projeto ADI, gerado pela mesma *geração* de políticas, acabou por ser descontinuado devido a alterações curriculares universais.

professores. O professor parece aparecer frequentemente como “agente do Estado” (Formosinho, 1989) partindo-se do pressuposto de que o cumprimento (por vezes cego) das normas e regras emanadas pelo Estado garantirá, por si só, a “boa ordem da sociedade e da escola” (id. *ibid.*).

O próprio facto de um dos projetos ter sido descontinuado por força das alterações introduzidas pelo Ministério da Educação e da Ciência na estrutura curricular do ensino básico, parece concorrer para a tese de que é a ordem burocrática quem mais ordena.

Esta constatação não deixa de introduzir algum paradoxo no discurso que enforma as políticas educativas no seio das quais emergiram os projetos em análise. Parece, por um lado, caminhar-se no sentido de uma progressiva territorialização da educação e do reforço da autonomia das escolas enquanto que, por outro lado, essa autonomia parece ser coartada por imposições ministeriais que ignoram, por vezes, as especificidades das escolas. Esta é uma das tensões frequentemente encontradas nos contextos da ação que introduzem complexidade e paradoxo.

Para além da presença da burocracia, foi também possível identificar um modo de funcionamento característico de uma racionalidade neoinstitucional que, assentando no *mito do profissionalismo* (Alves, 1999a), parece legitimar automaticamente a ação da escola. Retomando a expressão de um dos diretores, parece que a ação pedagógica nas escolas corre *naturalmente* bem pelo que, nesta “lógica da confiança, alicerçada na presunção de competência” (id. *ibid.*, p. 42), parece não ser necessário implementar mecanismos de supervisão direta da instrução, ou instituir mecanismos formais de auscultação dos alunos face aos projetos.

Por fim, a débil articulação que, por vezes, foi possível identificar entre o discurso dos atores envolvidos nos projetos e as práticas observadas, entre as intenções manifestas, as metas traçadas e as ações tomadas, parecem criar “uma dinâmica geral de ambiguidade” (Alves, 1999a) que faz da escola um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, 2007, 2009). A título de exemplo, destaca-se a aparente desarticulação das decisões tomadas pelos professores dos projetos ao nível da gestão curricular, bem como a ausência de estratégias globais de ensino consistentes e a consequente fragmentação das tarefas escolares (Perrenoud, 1995) que foi possível identificar em algumas situações.

Avançando no nosso modelo de análise para o pentágono das variáveis organizacionais, a grande característica comum aos três projetos estudados prende-se com o facto de romperem com a *gramática escolar* tradicional, prevendo-se a alteração do conjunto de

regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos. Esta alteração pressupõe, por sua vez, mudanças ao nível das variáveis chave da sala de aula. Para compreendermos, na prática, qual a importância das variáveis organizacionais e de sala de aula nos três projetos estudados, estabelecemos uma comparação com base no conjunto de dados recolhidos para cada um deles, relativamente ao grau de presença dessas variáveis (cf. quadro 39).

Quadro 39: Comparação dos três projetos em análise

Variáveis organizacionais / Projetos	Escola 1 Fénix	Escola 2 Turma Mais	Escola 2 ADI
Liderança de topo	X	XXX	XXX
Lideranças intermédias	XX	XXX	XXX
Agrupamento dos alunos	XXX	XXX	XXX
Tempo E/A	XXX	XXX	XXX
Cultura profissional	X	X	XX
Cultura organizacional	X	XX	XX
Apoio Pressão Redes	XXX	XX	X
Relação pedagógica	XXX	XXX	XXX
Clima de sala de aula	XX	XX	XX
Estratégias de Ensino	X	X	X
Avaliação pedagógica	X	X	XX

Legenda: XXX – forte presença | XX – presença razoável | X – presença escassa ou nula

Numa primeira leitura deste quadro síntese, destaca-se o facto de os projetos Turma Mais e ADI não apresentarem diferenças significativas ao nível do grau de presença das diferentes variáveis organizacionais. Esta situação pode ser explicada pelo facto de ambos terem sido desenvolvidos na mesma escola, sob a liderança do mesmo Diretor, o que indicia a influência que o modelo de liderança e a cultura escolar e profissional exercem sobre a forma como se desenvolvem os projetos de melhoria nas escolas (Glasman, 1984; Heck, Larsen & Marcolouides, 1990; Silins, 1994; Fullan & Hargreaves, 2001; Leithwood et al, 2006; Hallinger, 2011; Bolívar, 2012).

Consideremos, agora, as diferentes variáveis organizacionais em análise:

1. Lideranças

Os Diretores de ambas as escolas apresentam características de um tipo de liderança tendencialmente instrucional, havendo, no entanto uma maior predominância deste estilo de liderança no diretor da escola com os projetos Turma Mais e ADI. Apesar de se verificar, no que concerne aos três projetos, um envolvimento significativo por

parte de ambos os diretores na fase de reorganização das escolas para os projetos, a presença do Diretor ao longo da implementação dos mesmos é bastante mais perceptível na escola 2. Tal facto pode ficar a dever-se ao estilo de liderança colegial adotado pelo Diretor desta escola, com uma ênfase significativa na comunicação não só no início, mas ao longo da implementação dos projetos.

No que se refere à presença das lideranças intermédias nos projetos, podemos dizer que é mais visível na escola 2 do que na escola 1. Na escola 1 os diretores de turma e a coordenação do projeto parecem ter assumido um papel muito importante no desenvolvimento dos projetos. Contudo, o mesmo não se verificou ao nível de outras estruturas intermédias de liderança, como foi o caso dos coordenadores de departamento. Já na escola 2, houve uma aposta muito forte por parte do Diretor no envolvimento e capacitação das diferentes estruturas de liderança intermédia da escola, que resultou na constituição de um núcleo de mudança com grande poder de mobilização da comunidade escolar para os projetos em desenvolvimento. Esta situação parece-nos compreensível olhando às características de liderança instrucional partilhada (Hallinger, 2011) que foi possível identificar no Diretor da escola 2.

2. Agrupamento dos alunos

Em todos os projetos esteve muito presente o agrupamento flexível dos alunos, em grupos de trabalho de dimensão variável, de acordo com o diagnóstico das suas necessidades. Esta foi, inclusivamente, uma das variáveis centrais destes projetos, que teriam sido impossíveis de implementar sem que fossem equacionadas outras formas de agrupar os alunos para além do tradicional grupo turma, que condena todos os alunos desse grupo a *aprender* da mesma forma, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Foi a constatação em ambas as escolas de que “era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação” (Cruz, 2011, p. 16) que tornou possível a conceção destes projetos.

3. Tempo de ensino/aprendizagem

Também a este nível não se registam diferenças entre os 3 projetos, estando esta variável muito presente em todos eles. Tal facto não será surpreendente se pensarmos que esta é outra das variáveis chave na base do desenvolvimento destes

projetos. De facto, o reagrupamento flexível dos alunos foi levado a cabo precisamente para tornar possível um outro aproveitamento do tempo de ensino/aprendizagem, diferenciando o uso que se dá aos tempos de instrução de acordo com os diferentes grupos de trabalho.

4. *Cultura profissional e organizacional*

De uma forma geral, a vontade de criar uma cultura profissional e organizacional orientada para processos de inovação e melhoria foi visível nos três projetos. Contudo, estas variáveis estiveram presentes com intensidades diferentes.

Na escola 1 o projeto Fénix parece ter contribuído para o desenvolvimento de uma cultura profissional mais reflexiva e colaborativa, mas essencialmente ao nível dos professores diretamente ligados ao projeto. As boas práticas que advieram do projeto parecem não ter tido grande influência ao nível da cultura profissional dominante na escola. O mesmo parece ter acontecido na escola 2 com o projeto Turma Mais, no qual foram essencialmente os professores de Português e de Matemática que conseguiram desenvolver uma cultura profissional mais orientada para a reflexão e o trabalho colaborativo. Não há, contudo, em nenhum dos casos, evidências de que essas culturas profissionais perdurem para além dos projetos. No caso da Turma Mais os professores referem, inclusivamente, que com a passagem do projeto para o 3º ciclo do ensino básico deixou de haver condições para a realização deste tipo de trabalho, parecendo ter havido um retorno às *rotinas burocráticas do cumprimento do dever* que parecem não deixar espaço para uma reflexão na e sobre a ação docente.

No que se refere ao projeto ADI, não havendo também evidências da sobrevivência dos seus impactos na cultura profissional dos professores para além do projeto, enquanto este esteve a ser implementado esta variável pareceu ter um peso maior do que nos restantes dois projetos. Isto porque tratando-se de um projeto que partia da constituição de equipas multidisciplinares, os impactos do projeto ao nível do desenvolvimento de uma cultura profissional mais reflexiva e colaborativa foram mais generalizáveis, não se limitando a atingir os professores de áreas disciplinares específicas. O próprio modelo das equipas educativas exigiu uma muito maior articulação entre os diferentes elementos que as constituíam, o que acabou por combater, em parte, o tradicional isolamento do trabalho docente de uma forma mais visível do que nos outros dois projetos. Contudo, a alteração ao nível da cultura

profissional foi, em todos os casos, apenas parcial. Houve tomada de decisões conjunta, partilha de boas práticas entre professores e elaboração conjunta de materiais pedagógicos, mas não parecem ter sido instituídas dinâmicas de supervisão pedagógica que permitissem um trabalho sistemático ao nível das práticas em sala de aula¹⁰⁰.

No que respeita à cultura organizacional, o estilo de liderança do Diretor da escola dois, mais centrado nos processos de instrução e na valorização das lideranças intermédias conseguiu contribuir de forma mais eficaz para a criação de uma cultura organizacional orientada para a mudança e para a aprendizagem de todos. No entanto, parece ter havido um retrocesso grande neste processo de construção de capacidade interna da escola dois quando o Diretor e os professores se aperceberam de que o projeto ADI não poderia continuar. Este retrocesso e o desânimo que se fez sentir mostram que, efetivamente, as mudanças duradouras necessitam de tempo para se poderem implementar. Entre os fatores que encorajam a mudança em educação está a ligação entre as emoções e as ações. A mudança de hábitos faz-se num continuum de *pre contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção* (Proshaska et al, 1992). Um processo de mudança sustentado passa da mudança individual para a mudança institucional. Em primeiro lugar é necessário que os professores considerem e explorem as possibilidades e que as experimentem. Em segundo lugar começarão a desempenhar uma ação mais sistemática e numa terceira fase focalizam-se na manutenção dessa mudança. Este é um processo que, de acordo com os autores, demora pelo menos um ano. O que aconteceu na escola dois foi que, findo precisamente um ano de projeto, altura na qual as pessoas estariam preparadas para investir em mudanças mais sustentadas, foram retiradas à escola as condições que lhe permitiam continuar a desenvolvê-lo, o que teve repercussões ao nível da cultura organizacional que se estava a criar.

5. Apoio / Pressão / Redes

Os projetos Fénix e Turma Mais, inseridos no Programa Mais Sucesso Escolar, fizeram parte da rede de escolas mais ampla a implementar os projetos. Tal não

¹⁰⁰ Ana Nunes (2011) num estudo de caso referente à implementação do projeto Fénix numa escola da região da Grande Lisboa dá conta de idêntica insuficiência quando refere a *burocraticidade inovativa* presente na operacionalização do projeto no agrupamento, que impediu uma conceção de supervisão democrática (p. 155).

sucedeu com o projeto ADI que, tendo sido concebido na escola e encontrando-se numa fase piloto, não foi possível criar o mesmo tipo de dinâmica em rede.

No projeto Fénix, o apoio e a pressão que a Rede de Escolas Fénix proporcionou foi bastante visível. Tanto os professores como o Diretor valorizaram muito o apoio recebido por parte da coordenação nacional, tanto ao nível dos momentos de encontro e partilha de boas práticas que foi possível criar, como também ao nível das oportunidades de formação e da relação de proximidade que se estabeleceu entre a escola e a coordenação nacional (cf. Moreira, 2009, 2012).

No que se refere ao projeto Turma Mais, apesar de se reconhecer a presença da coordenação nacional do projeto, essa presença parece ter sido muito mediada pela coordenadora do projeto, o que criou algum distanciamento entre os professores e a equipa de coordenação. A instituição de ensino superior é também valorizada, havendo contudo a perceção de que os momentos de formação proporcionados se localizaram longe da escola, o que não possibilitou uma grande adesão aos mesmos. Esta presença percecionada como relativamente difusa da coordenação e da instituição de ensino superior fez com que, nesta escola, não se fizesse sentir muito o apoio e a pressão da rede no desenvolvimento do projeto. Contudo, esta situação foi sendo colmatada através da pressão exercida pelas lideranças para o sucesso.

6. *Relação pedagógica*

Os dados recolhidos nos três projetos vão de encontro à investigação, que aponta a relação professor-aluno como central para as aprendizagens (Freire, 1996; MacBeath, 1999; Gadotti, 1999; Marzano, 2006; Amado et al, 2009; Alves, 2013). Em todos eles os alunos referem a atenção que os professores lhes dedicam, a sua maior disponibilidade para os ensinarem e a sua capacidade de os motivarem para a aprendizagem. Esta diferença que o professor pode fazer parece ser tão mais importante quanto mais o aluno se sente *perdido num mundo onde todos os outros compreendem* (Pennac, 2007). Os professores parecem ter, em parte, o poder de *salvar* estes alunos:

Mas evitemos subestimar a única coisa sobre a qual podemos pessoalmente agir e que data da noite dos tempos pedagógicos: a solidão e a vergonha do aluno que não entende, perdido num mundo onde todos outros entendem.

Só nós o podemos fazer sair dessa prisão, estejamos ou não formados para isso. Os professores que me salvaram - e que fizeram de mim um professor - não foram formados para isso. Eles não estavam preocupados com as origens da

minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo a olhar para as causas e menos ainda a encherem-me de *sermões*. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em risco. Eles se disseram que havia uma emergência. Eles mergulharam no meu problema. Eles perderam-me. Eles mergulharam de novo, dia após dia, de novo e de novo... E finalmente conseguiram que saísse da zona de risco. E fizeram-no a muitos outros comigo. Eles resgataram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida (p. 184).

Em todos os projetos a relação pedagógica se revelou uma variável fundamental para o sucesso dos alunos, sendo unânime que o trabalho com grupos mais pequenos proporcionou um tipo de relação pedagógica de proximidade, de atenção ao aluno, baseada nos princípios do diálogo e do encorajamento (Cunha, 1996).

7. *Estratégias de ensino*

Esta variável, apesar de ser considerada central na promoção das aprendizagens (Adey & Shayer, 1994; Roldão, 2010; Perrenoud, 1995), teve uma presença escassa nos três projetos em estudo. Em primeiro lugar, parece não haver estratégias de ensino no sentido enquanto “conceção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visada” (Roldão, 2010, p. 68). As tarefas realizadas com os alunos apresentam alguma fragmentação (Perrenoud, 1995), carecendo de um planeamento estratégico integrado. Apesar da percepção generalizada dos professores de que se ensina de maneira *diferente* nestes projetos, os dados recolhidos apontam para poucas alterações face ao modelo didático tradicional, continuando a prevalecer, na maior parte das vezes, um modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (Lesne, 1984). A *diferença* referida pelos professores e também por alguns alunos parece residir mais no tipo de relação pedagógica que é possível estabelecer e não tanto ao nível das estratégias ou das atividades realizadas em sala de aula. Tirando algumas exceções, a diferenciação do ensino parece estar mais centrada no grau de aprofundamento do currículo e no grau de intensidade das interações pedagógicas professor-aluno do que nos processos de ensino/aprendizagem.

Não podemos, contudo, deixar de destacar pela positiva o projeto ADI, cuja componente prática parece ter permitido, efetivamente, o recurso a práticas pedagógicas mais centradas na manipulação do real e na aprendizagem colaborativa,

mais de acordo com um modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (Lesne, 1984).

8. *Clima de sala de aula*

O clima de sala de aula foi considerado tendencialmente positivo nos três projetos, revelando-se, na generalidade, favorável às aprendizagens. Para este facto terá contribuído, na opinião de alunos e professores, o facto de se poder trabalhar em grupos mais pequenos. Contudo, há ainda várias referências, comprovadas pela observação realizada, a situações de indisciplina que parecem inviabilizar as aprendizagens. Estas situações sugerem uma maior atenção ao sentido do trabalho escolar e à forma como este é organizado. Tal como referimos na primeira parte desta dissertação, os processos de aprendizagem estão amplamente dependentes de fatores emocionais (Damásio, 2003), pelo que a desvinculação dos alunos e a consequente indisciplina poderão ser o reflexo direto da sua incapacidade de encontrar sentido no trabalho escolar. Esta variável encontra-se, assim, intimamente ligada à variável relativa às estratégias de ensino. Ao pensarmos a questão da indisciplina, teremos que atentar nas suas causas, não esquecendo que, conforme afirma Cunha (1996), a arte da pedagogia e da didática não é mais do que saber apresentar as matérias de tal modo adaptadas à idade e estágio de desenvolvimento da criança, que ela se sinta atraída e mobilizada.

9. *Avaliação*

A avaliação é outra das variáveis chave da sala de aula que se encontra muito relacionada com as estratégias de ensino. Por norma, a forma como avaliamos está muito ligada à forma como ensinamos. De facto, nos três projetos em análise as práticas ao nível da avaliação parecem não ter sofrido grandes alterações face ao modelo didático tradicional, tal como sucedeu com as estratégias de ensino. Parecem continuar a prevalecer os testes enquanto instrumento de avaliação privilegiado. Regista-se, no entanto, uma preocupação com um tipo de avaliação mais holística, que engloba também o campo das atitudes e que parece ter expressão significativa na avaliação final dos alunos.

No projeto Turma Mais a variável da avaliação esteve mais presente, tendo sido feito um compromisso pedagógico, no qual se estabeleceram metas para todos os alunos e se delinearão as aprendizagens que seria necessário realizar para que estas

fossem atingidas. Este compromisso pedagógico foi apoiado por práticas sistemáticas de autoavaliação em sala de aula, o que permitiu aos alunos situarem-se rapidamente no percurso em direção às metas desejadas e responsabilizá-los pelas aprendizagens a realizar.

A breve análise comparativa que aqui realizámos permite-nos comparar a retórica dos projetos com os modelos em ação. No fundo, os três projetos têm bastantes semelhanças no que toca às variáveis organizacionais que se propõem mobilizar para atingirem um mesmo objetivo: melhorar os níveis de sucesso escolar dos seus alunos. Contudo, na prática encontramos regularidades e diferenças na forma como os projetos são operacionalizados. Entendemos que a reflexão sobre estas regularidades e diferenças poderá ser útil para identificar margens de melhoria e perspetivas futuras de ação, como nos propomos fazer na conclusão desta dissertação.

Conclusão

Nós não somos do século de inventar as palavras.
Somos do século de inventar as palavras que já foram inventadas.

(Almada Negreiros, 2005)

Este é o fim da rota que nos propusemos seguir nesta *navegação*. Contudo, não é o fim do caminho. Tudo o que vimos, ouvimos, sentimos e inferimos ao longo desta jornada, teve um propósito: conhecer para melhor compreender, para conseguirmos *ver para além da montanha* (Alves, 2006).

Orientados pelos fundamentos, pressupostos e valores que nortearam esta nossa jornada, quisemos construir um *saber com sabor*¹⁰¹. Um saber capaz de libertar, de ajudar a pensar o mundo e a descobrir novos horizontes (Alves, 2011) que tornem possível um outro olhar, numa palavra, que tornem a vida educativa mais justa e mais decente (Nóvoa, 2003). De facto, o nosso olhar é agora diferente de quando iniciámos esta viagem. É agora um olhar feito de um *conjunto de olhares* que beberam das paisagens percorridas e das lentes que tornaram possível uma outra existência epistemológica. E é esse *conjunto de olhares* que aqui deixamos, neste último capítulo, que é simultaneamente um ponto de chegada e um ponto de partida.

1º Olhar: As questões de partida

Comecemos por retomar a grande questão de partida que orientou o nosso estudo:

A forma como estas escolas se (re)organizaram no âmbito dos projetos em análise tem sido percecionada como promotora da aprendizagem dos alunos?

Partindo dos dados que obtivemos e analisámos relativamente a cada um dos projetos, parece-nos ser possível responder afirmativamente a esta questão. De um modo geral tanto diretores, como alunos e professores afirmam que os projetos criam condições que promovem a aprendizagem. No entanto, não devemos descurar alguns testemunhos de alunos que afirmam não ter sentido grandes impactos dos projetos nas suas aprendizagens, apesar de se tratar de uma minoria dos alunos que participaram neste estudo.

Para melhor compreendermos as realidades educativas associadas aos projetos em causa foram ainda colocadas algumas subquestões às quais regressamos agora:

Que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a promoção das aprendizagens e que impactos tiveram nas escolas?

¹⁰¹ Cf. Eduardo Prado Coelho, 1983.

As variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção das aprendizagens foram, essencialmente, as lideranças, o agrupamento de alunos, o tempo de ensino/aprendizagem, a cultura profissional/organizacional e o apoio/pressão/redes, conforme identificámos no modelo teórico multifocal de análise. Contudo, algumas variáveis tiveram mais importância do que outras, como foi possível conferir pela análise comparativa dos três projetos.

O agrupamento flexível de alunos e a organização do tempo de aprendizagem sobressaem como as variáveis organizacionais chave sem as quais não teria sido sequer possível implementar os projetos em estudo. O impacto que a mobilização destas variáveis teve nas escolas prende-se, essencialmente, com uma rutura com a *gramática escolar* tradicional que fez com que os professores arriscassem pensar novas formas de organizar o trabalho escolar. Parece ter havido, acima de tudo, um corte epistemológico com as tradições pedagógicas instituídas, que revelou a possibilidade de pensar a ação pedagógica dentro de novas configurações, menos estanques, mais flexíveis e mais adequadas à diversidade da escola dos nossos dias.

Já as restantes variáveis identificadas - lideranças, cultura profissional/organizacional e o apoio|pressão|redes - embora sugeridas pela investigação como centrais em processos de melhoria escolar bem sucedidos (Hargreaves, 1994, 1998; Fullan, 2000, 2007; Bolívar, 2012; Hopkins, 2007), parecem não ter estado presentes da mesma forma em todos os projetos. Contudo, foi possível identificar o papel da liderança de topo e das lideranças intermédias como fundamentais tanto ao nível da criação das condições para a implementação dos projetos como ao nível do seu desenvolvimento. Esta variável mostrou ter efeitos ao nível da cultura profissional/organizacional. A focalização do Diretor nos processos de instrução parece fundamental para orientar a escola (através dos *stakeholders*) para a aprendizagem e as lideranças intermédias parecem assumir uma função imprescindível em termos de mobilização para a mudança e de gestão do programa instrucional. Contudo, os impactos causados por um estilo de liderança tendencialmente instrucional ou orientado para a aprendizagem parecem não ter tido tempo suficiente para amadurecerem e serem de facto interiorizados pela comunidade educativa¹⁰², pois os projetos ou passaram para o ciclo de estudos seguinte ou foram descontinuados o que, em ambos os casos, pareceu fazer retroceder as pequenas

¹⁰² Utilizamos o conceito *mais normativo do que organizacional* de comunidade educativa para significar alguma evolução no sentido de uma unificação (ainda que débil) da ação educativa.

conquistas que se tinham verificado. Tal leva-nos a crer que por si só cada uma das variáveis organizacionais pouco poderá contribuir para a implementação de mudanças consistentes na organização escolar. Todas elas se influenciam e reforçam mutuamente, parecendo que, não obstante a importância individual de que se reveste cada uma delas, é das sinergias que se criam entre elas que é possível manter a mudança de forma a que esta possa ser absorvida pela cultura organizacional.

Por fim, a variável relativa ao apoio|pressão|redes, considerada como uma variável poderosa na construção de comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2008; Bolívar, 2003, 2012) essencialmente orientadas para a aprendizagem de todos os elementos da comunidade educativa, parece não ter sido explorada em todas as suas potencialidades. No caso da ADI, o projeto acabou por ficar muito dentro da escola (talvez por não ter havido tempo suficiente para se dar a conhecer a outras escolas) não tendo havido a possibilidade de se formar uma rede (para além da rede interna de professores) que apoiasse o projeto, tanto em termos de formação como ao nível da partilha de boas práticas, constituindo-se enquanto uma pressão para o sucesso¹⁰³.

Já no que concerne aos projetos Fénix e Turma Mais, houve de facto a constituição de uma rede de escolas, apoiada pela coordenação nacional dos projetos e pelas instituições de ensino superior que os acompanharam, mas as potencialidades dessa rede parecem ter ficado aquém das suas potencialidades. Isto porque houve, de facto, contactos entre as escolas, que consistiram, essencialmente, nos momentos de formação promovidos pela coordenação nacional e/ou instituição de ensino superior, mas parece não se ter desenvolvido para além destes momentos, não se tendo criado nenhum tipo de plataforma que permita um contacto regular e uma comunicação inter escolas que lhes permita uma reflexão e um trabalho conjunto sobre problemas eventualmente comuns.

Qual a auto percepção dos diretores sobre o seu papel na implementação dos projetos?

Ambos os Diretores têm a percepção de terem tido um papel importante na implementação dos projetos. Esse papel assumiu uma relevância muito grande na fase de (re)organização da escola para o desenvolvimento dos projetos, sendo que os Diretores tiveram um papel determinante na criação das condições organizacionais para a sua implementação. Houve várias decisões organizacionais a tomar (sobre

¹⁰³ Recorde-se que este projeto foi acompanhado diretamente por um diretor de serviços da Direção Regional, mas esta presença não parece ter gerado qualquer efeito de apoio e instituição de suportes externos.

constituição de turmas, alocação de professores/coordenadores aos projetos, distribuição de espaços) que passaram muito pelas lideranças de topo. Finda essa fase inicial, os Diretores têm a percepção de terem tido um papel crucial ao nível da comunicação dos objetivos dos projetos aos professores, sensibilizando-os para as suas mais-valias e motivando-os para uma participação comprometida. No caso da escola 2 esta centralidade da comunicação, ancorada num estilo de liderança colegial, foi uma constante não só na fase inicial dos projetos, mas ao longo de todo o seu desenvolvimento. No caso do projeto ADI o Diretor chegou a realizar reuniões plenárias com os docentes envolvidos, para poder auscultá-los sobre o decorrer do projeto.

Na escola 1 o Diretor afirma ter tido a preocupação de alertar periodicamente os professores das turmas Fénix para as metas contratualizadas e para o investimento feito ao nível da afetação de recursos, ao qual deveriam corresponder resultados positivos. Nota-se, aqui, uma preocupação com a obtenção de resultados, não tendo sido possível aferir uma igual preocupação com os processos de ensino/aprendizagem. Já no caso da escola 2, apesar de haver também uma preocupação com os resultados, o discurso do Diretor orienta-se muito mais para a necessidade de criar uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem, que permita tornar a escola competitiva. A ênfase, neste caso, parece ser colocada mais ao nível dos processos do que do produto.

A implementação destes projetos esteve ancorada, no ponto de vista dos professores, numa liderança instrucional focada nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos?

A resposta a esta pergunta passa quase essencialmente pela análise do questionário PIMRS (Hallinger, 1983) aplicado em ambas as escolas¹⁰⁴. A partir dos resultados obtidos e analisados é possível afirmarmos que, em ambas as escolas, os professores reconhecem que o Diretor assume frequentemente atitudes típicas de um modelo de liderança instrucional. No entanto, este reconhecimento é mais expressivo na escola 2 (média de 4,13 na escala de frequência utilizada¹⁰⁵) do que na 1 (média de 3,75 na escala de frequência utilizada). Estes dados parecem ir de encontro aos dados provenientes das entrevistas, que revelam um estilo de liderança instrucional mais expressivo no Diretor da escola 2, mais centrado nos modos de ensinar e fazer aprender, do que no da escola 1.

¹⁰⁴ Salvaguarda-se aqui, novamente, o facto de não se ter podido aplicar o questionário aos professores do projeto ADI, dado que este foi descontinuado.

¹⁰⁵ Em que 1 corresponde a *Quase Nunca*, 2 a *Raramente*, 3 a *Algumas Vezes*, 4 a *Frequentemente* e 5 a *Quase Sempre*.

Convém ainda analisar estas respostas ao nível das diferentes dimensões do questionário. Em ambas as escolas a média de frequência mais elevada centra-se na primeira dimensão - “1. Definição de uma missão” - , sendo mais baixa nas dimensões seguintes - “2. Gestão do Programa Instrucional” e “3. Desenvolvimento de um clima favorável ao programa instrucional da escola”. Tal significa que, na ótica dos professores os Diretores assumem mais frequentemente atitudes de carácter instrucional no que se refere à estruturação e comunicação dos objetivos da escola (funções relativas à primeira dimensão), do que no que se refere às funções 2 e 3.

De notar ainda que, de acordo com os dados recolhidos com a aplicação do questionário referido, o Diretor da escola 1 “Supervisiona e avalia a instrução” *Algumas Vezes* e o Diretor da escola 2, *Frequentemente*. Estes resultados são obtidos sem que haja, em nenhuma das escolas, mecanismos formais de supervisão e avaliação da instrução, o que pode significar que na escola 2 o Diretor desenvolveu mecanismos indiretos de supervisionar a instrução. Tal hipótese vai, aliás, ao encontro dos dados que obtivemos com as entrevistas e que apontam para situações nas quais o Diretor entra em contacto direto com as práticas de sala de aula, mesmo que de modo informal.

Apesar de a perceção dos professores ser a de que os Diretores das escolas desenvolvem *frequentemente* funções típicas de um modelo de liderança instrucional, uma análise mais detalhada dos resultados obtidos (cf. Parte III) sugere uma atenção especial a algumas funções identificadas como menos frequentes, nomeadamente no que se refere à supervisão e avaliação da instrução, à manutenção de uma alta visibilidade na ação e ao fornecimento de incentivos para a aprendizagem.

Quais as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula nos diferentes projetos?

Partindo dos dados recolhidos através das diferentes fontes, o modo de trabalho pedagógico mais frequente nos três projetos em análise é o *modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa* (Lesne, 1984). Este tipo de trabalho caracteriza-se pela “transmissão de saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção” (id. *ibid.*, p. 43). A principal categoria de trabalho observada nos três projetos foi a “Exposição/explicação do professor com contributos dos alunos”, seguida da “Exposição/Explicação pelo professor” (cf. Parte III). Este facto parece significar um modo de organização do trabalho escolar ainda excessivamente centrado na figura do professor e de cariz essencialmente diretivo. A inovação ao nível

dos modos de agrupar os alunos e ao nível da gestão flexível do tempo de instrução parece não ter sido acompanhada por mudanças significativas nos *modos de ensinar e fazer aprender* utilizados pelos professores.

Contudo, o projeto ADI merece aqui destaque, por se descolar desta tendência transmissiva do ensino. Apesar de, no global das aulas observadas, a categoria de trabalho em sala de aula mais evidente continuar a ser a “Exposição/explicação do professor com contributos dos alunos, se considerarmos apenas os momentos de ADI prático o trabalho de projeto passa a predominar, consistindo em 50% do trabalho pedagógico observado, seguido da realização de atividade pelos alunos em grande grupo ou em pequenos grupos (30%).

Estes dados parecem fazer crer que, o facto de existirem momentos formais no horário dos alunos considerados *práticos* influencia, efetivamente, o modo de organização do trabalho escolar. A questão da prática e da teoria acaba por ser, no nosso entender, um pouco artificial, pois que a partir da prática conseguimos chegar à teoria e a teoria não serve senão para ser utilizada na prática. Contudo, os professores parecem continuar a ter uma visão dicotómica da teoria e da prática, como se a designação *prática* os libertasse automaticamente do modelo didático tradicional. Pensamos que seria desejável que se adotasse uma visão mais holística das práticas educativas, menos fragmentada e mais integradora de saberes e competências, no fundo, mais de acordo com a própria vida. Talvez esta visão mais holística e integrada das práticas pedagógicas pudesse ajudar a dotar de um maior sentido e utilidade o trabalho escolar.

Que perceções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre as consequências destas novas formas de organização escolar?

De um modo geral, todos estes atores encaram a nova forma de organização escolar que adveio da implementação dos projetos como bastante positiva. Há uma perceção praticamente generalizada que se prende com o facto de esta nova forma de organização escolar permitir melhorar os resultados académicos dos alunos, contribuindo ainda para o seu sucesso ao nível da socialização e da estimulação¹⁰⁶.

Para além desta perceção mais geral, há outras consequências que foram referidas pelos diferentes grupos de atores. No que respeita aos Diretores, há a convicção de que os

¹⁰⁶ Relembra-se, no entanto, a existência de alguns testemunhos por parte de alunos que não percecionam melhorias visíveis ao nível do sucesso escolar. Estas situações correspondem, contudo, a uma minoria dos sujeitos entrevistados.

projetos terão contribuído, essencialmente, para a predisposição da generalidade dos professores para a mudança e para se conseguirem vencer algumas resistências face a novas formas de organizar o trabalho escolar. Contudo, há também a convicção, principalmente expressa pelo Diretor da escola 2, de que alguma coisa mudou, mas muito mais haveria ainda a mudar. Os impactos percebidos pelos diretores ao nível das práticas de sala de aula são praticamente nulos, havendo a convicção de que, mesmo com a flexibilização das variáveis “agrupamento de alunos” e “gestão do tempo de ensino/aprendizagem”, os professores continuam a ensinar tendencialmente da mesma forma, com os mesmos modos de organização do trabalho escolar, ainda muito centrados na figura do professor.

Quanto aos professores, os principais impactos percebidos colocam-se ao nível da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes. A oportunidade que os projetos trouxeram para os professores se encontrarem num local habitualmente de desencontros, é altamente valorizado. Havendo ainda margens de melhoria e de otimização ao nível do tipo de trabalho colaborativo desenvolvido, os dados recolhidos apontam para a existência efetiva de uma análise e monitorização conjunta dos percursos escolares dos alunos, de uma tomada de decisão conjunta sobre o trabalho a desenvolver com diferentes alunos, a partilha de boas práticas, a planificação conjunta de algumas situações didáticas e a construção conjunta de alguns dos materiais didáticos a utilizar.

O trabalho que foi possível realizar com grupos mais pequenos de alunos é também entendido pelos professores como propiciador de um tipo de ensino mais individualizado e mais direcionado para as necessidades dos alunos, com repercussões positivas nas suas aprendizagens.

Também os alunos valorizam, acima de tudo, a maior disponibilidade e atenção por parte dos professores que foi possível obter com estes projetos. Alguns alunos chegam a dizer que, o mesmo professor parece *uma outra pessoa*, quando se encontra a dar aulas em grupos mais pequenos. Os alunos ligam esta atenção e este cuidado por parte dos professores a uma maior motivação para aprenderem e a melhorias na sua autoestima. Estes dados confirmam o enorme poder que a relação pedagógica e, mais concretamente, a relação professor aluno, têm na criação de laços afetivos, com o outro e com o conhecimento em si mesmo, que permitam a realização de aprendizagens significativas.

Que efeitos tiveram estes projetos nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos?

Não sendo possível medir estes efeitos de forma rigorosa, tanto Diretores, como professores e a maioria dos alunos percecionam impactos positivos nos resultados escolares.

A análise longitudinal feita ao longo do 5º, 6º e 7º ano nos projetos Fénix e Turma Mais, revela um aproveitamento escolar globalmente positivo, revelando, contudo, algumas oscilações em termos de resultados escolares, com tendência para um aumento dos níveis de insucesso no 7º ano. Contudo, não possuímos elementos que nos permitam relacionar essas oscilações com os projetos, considerando que possa ter havido uma série de variáveis externas que para elas possam ter contribuído.

Não obstante, nos três projetos é possível registar uma evolução positiva dos resultados dos alunos ao longo do ano letivo em análise e no caso dos projetos Fénix e Turma Mais, inseridos no Programa Mais Sucesso Escolar, as escolas conseguiram atingir as metas de sucesso contratualizadas com o MEC o que é, por si só, um bom indicador.

No entanto, falarmos de resultados escolares é diferente de falarmos de aprendizagens. Em princípio, melhores resultados escolares correspondem a melhores aprendizagens, mas não é líquido que assim seja. Apesar de a generalidade dos professores e dos alunos entenderem que estes aprendem mais nestes projetos do que aprenderiam no modelo tradicional de ensino, há alguns sinais de alerta sobre a qualidade das aprendizagens, que não podem ser ignorados. Por um lado, coloca-se a questão do tipo de aprendizagem que é proporcionada aos alunos que apresentam mais dificuldades. Alguns professores afirmaram *não aprofundar tanto* os conteúdos com estes alunos, sendo importante refletir sobre o que isto significa na prática. Estarão, de qualquer forma, asseguradas as aprendizagens básicas consideradas social e pessoalmente relevantes? Estarão as aprendizagens destes alunos situadas na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978)? Estará o princípio da exigência (Cunha, 1996) subjacente à relação pedagógica que se estabelece com estes alunos? Questões para as quais não temos resposta, mas que entendemos ser importante levantar, para reflexão e aprofundamento posterior¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Uma das variáveis que poderia ativar mais aprendizagem para todos é a referente à *gestão por ciclo de aprendizagem*. No ano entanto, o peso da unidade administrativa *ano* tem ainda um peso determinante na gestão da progressão dos alunos. As próprias metas contratualizadas com o MEC têm o ano (e não o ciclo) como referência.

Por outro lado, há professores (essencialmente do projeto Fénix) que revelam alguma preocupação com a possibilidade de os alunos virem a desenvolver uma certa dependência dos professores, não conseguindo realizar aprendizagens autónomas. Este receio merecerá também uma maior reflexão sobre os processos de sala de aula e sobre as metodologias excessivamente centradas no professor que poderão inibir processos de aprendizagem autónoma e, por conseguinte, limitar a autonomia futura destes alunos, colocando-os em desvantagem perante os restantes.

Que ações, papéis e impactos tiveram a coordenação nacional e a Instituição do Ensino Superior no apoio às escolas?

Os projetos Fénix e Turma Mais contaram com o apoio oficial de uma coordenação nacional e de uma instituição de ensino superior. Tal como referimos na terceira parte desta dissertação, parece haver nos dois projetos a valorização da ação de ambas as estruturas. Contudo, esta valorização é mais visível no projeto Fénix, onde os professores sentiram mais de perto tanto a presença da coordenação nacional como da instituição de ensino superior, do que no projeto Turma Mais, onde essa presença se fez sentir essencialmente junto da coordenadora do projeto.

No caso do projeto Fénix o Diretor e os professores destacam os momentos de formação como muito positivos, referindo-se tanto aos seminários e à formação organizada pela coordenação nacional, como pela Universidade Católica. Tanto o Diretor como os professores destacam ainda a qualidade da formação proporcionada por ambas as estruturas, ressaltando o seu caráter prático, aplicabilidade e adequabilidade. Os momentos de formação são também valorizados pelos professores enquanto oportunidade de debate e reflexão conjunta e de interação com outros professores da rede de escolas Fénix. O Diretor chega mesmo a considerar a relação com a universidade enquanto imprescindível ao bom desenvolvimento do projeto e salienta também a relação positiva de proximidade e acompanhamento sistemático do projeto por parte da equipa da coordenação nacional.

Relativamente ao projeto Turma Mais, a presença de ambas as estruturas parece fazer-se sentir de uma forma mais ténue. As professoras entrevistadas referem, essencialmente, as reuniões de trabalho dinamizadas pela coordenação nacional, entendendo, contudo, que o contacto entre esta e a escola acabou por ser muito mediado pela coordenadora do projeto. O Diretor, no entanto, reconhece que a coordenação nacional ajudou à

implementação do projeto, referindo a sua ida à escola e a comunicação periódica através de carta.

Quanto à instituição de ensino superior, as professoras referem *um papel muito diluído*, que lhes chegou também a partir da coordenação do projeto e, embora reconhecendo a existência de alguns seminários para os professores da Turma Mais, não os parecem valorizar enquanto oportunidades de formação significativas.

O projeto ADI, tratando-se de uma experiência piloto realizada apenas na escola que o concebeu, não esteve apoiado por nenhuma estrutura formal criada para o efeito. O projeto contou, contudo, com o acompanhamento de uma equipa da DREN, mas que consistiu essencialmente em visitas periódicas à escola para aferir o estado de desenvolvimento do projeto. Não houve, portanto qualquer tipo de acompanhamento no terreno à implementação do projeto, nem foi desenhado qualquer tipo de formação específica para os docentes que o desenvolveram.

2º Olhar: As Teses

A navegação que agora finda foi em si mesma, e tal como esperado, um processo de produção de conhecimento. As paragens em várias *ilhas e palmares* permitiram-nos desenvolver pequenas teses¹⁰⁸. Num esforço de síntese das paragens mais importantes desta jornada (em si mesmas, *pontos de chegada e de partida*), destacamos sete teses que passaremos a explicitar de forma breve.

1. É a política educativa global que gera e gere as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares.

Só uma política *bottom up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma *transformação* nos modos de governar, pressupondo o conhecimento e o reconhecimento que levam à confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional. E este alargamento das margens de

¹⁰⁸ Com este conceito queremos significar ideias nucleares, ensinamentos chave que pensamos poder retirar desta viagem e que poderão servir de referência para a melhoria da ação educativa nas escolas.

autonomia pressupõe também alterações nos modos de relacionar e inspirar, pois que significa o acender das inteligências em crise (Crozier, 1998), iniciando “um tempo de lucidez e exigência”, “uma exigência de autonomia e de responsabilidade” (Alves, 2011). Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011; Robinson & Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da *cidadania organizacional* e da criação.

Esta política incorpora e trabalha metas de aprendizagem estabelecidas ao nível do sistema, que funcionam como elementos de catalisação dos recursos organizacionais e profissionais, numa simbiose que permita uma prestação de contas inteligente (Elmore, 2003; Hopkins, 2007; Bolívar, 2012). E que essa prestação de contas inteligente permita dar mais a quem mais precisa.

Importa, contudo, que as políticas *bottom up* não se transformem nas políticas das promessas não cumpridas, nas políticas da ação incoerente, paradoxal e hipócrita (que diz uma coisa e faz outra, dá por um lado e retira pelo outro). (cf. Brunsson, 2006; Costa, 2007; Alves, 2008; Azevedo, 2011). Importa que as políticas *bottom up* não acabem por ser como as políticas *top down* que “sem ter em qualquer conta as dinâmicas dos actores, em cada escola/agrupamento” arrasem “pequenas grandes iniciativas que estão em curso, que resultaram por vezes de anos e anos de inovação e esforço contínuos” (Azevedo, 2011)¹⁰⁹.

2. A *gramática escolar* (Tyack & Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, determina em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso. Esta foi, aliás, a constatação da escola onde nasceu o projeto Turma Mais, que após várias tentativas de colmatar o

¹⁰⁹ Não foi precisamente isto que aconteceu com o projeto ADI, criado numa política supostamente *bottom up*? O problema é que, independentemente da ordem, *bottom* e *down* parecem apontar sempre para *baixo*, havendo sempre quem esteja *acima*.

insucesso escolar dos seus alunos sem alterar a *gramática escolar* chegou à conclusão de que “era a turma, como bloco monolítico disfuncional que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação” (Cruz, 2011, p. 16). De facto, a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma *gramática escolar* desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar.

Em termos concretos, a alteração desta gramática passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, organizando-os para fazer aprender os alunos, criar novas formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis (Alves, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b; Verdasca, 2007, 2010a, 2010b, Azevedo, 2011) e criar mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar, que permitam dotá-lo de sentido, dando um *outro* sentido ao tempo de instrução (Perrenoud, 1995; Alves, 2010b, 2010c, 2011a). Estas alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos.

3. Apesar da centralidade da alteração das condições organizacionais como ponto de partida para repensar as questões do (in)sucesso, essa alteração, por si só, não basta para orientar a escola para o sucesso.

A alteração do modelo didático, o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino, a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso (cf. Alves, 2011a). E, como foi possível verificar ao longo deste estudo, a alteração das variáveis organizacionais não faz com que haja alterações imediatas na forma de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para que tal aconteça é necessário criar verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), orientadas para a aprendizagem, com capacidade de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino/aprendizagem.

No fundo, podemos dizer que qualquer forma de alteração das variáveis organizacionais só faz sentido se se clarificarem quais são os fundamentos da Educação que lhes estão subjacentes (cf. Ireson & Hallam, 2001). Só haverá verdadeiras melhorias nos processos e nos produtos educativos se acreditarmos na educabilidade e na perfectibilidade de todo o ser humano.

4. As lideranças (de topo e intermédias) são fundamentais em qualquer processo de mudança bem sucedida em educação (Kotter & Rathgeber, 2012). A investigação mais recente sobre modelos de liderança refere a *liderança para a aprendizagem*, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada, como o modelo mais propício a orientar as escolas para a melhoria contínua dos seus processos e dos seus produtos (Hallinger, 2011). Estas são lideranças que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas, tornando-se motores para a *performance* organizacional. São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso. Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de *comunidade de aprendizagem profissional* (Bolívar, 2012), sendo que a melhoria das aprendizagens dos alunos é entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola.
5. Só uma visão integrada e sistémica que rejeita dicotomias esterilizantes mas antes integra e combina o fora e o dentro, a organização e a pedagogia, as culturas organizacionais e profissionais, tem condições de gerar e sustentar novos modos de ação pedagógica. Isto porque a complexidade da escola enquanto organização, da ação pedagógica e do próprio ser humano não se compadece com visões unilaterais e espartilhadas da realidade. Tal como pretendemos transmitir com a elaboração de um modelo teórico multifocal de análise, é na riqueza das interações entre as diversas estruturas do ato de

ensinar que poderemos encontrar respostas para a melhoria desse todo indivisível que é a ação educativa.

No fundo, qualquer organização que se proponha gerar capacidade interna de mudança terá que compreender que, como afirma Senge (1990), *o mundo não é feito de forças separadas*. Tal como refere o mesmo autor, é o *pensamento sistémico* que nos permite olhar para as coisas como parte de um todo e não como peças isoladas, sendo esta uma condição *sine qua non* para conseguirmos mudar a realidade.

6. As escolas orientadas para a melhoria beneficiam de uma lógica de ação em rede dentro da organização e entre organizações que se sintam incluídas num propósito comum de elevar os resultados do sucesso. Estas redes permitem ligar as pessoas a um conjunto de valores e ideias comuns e criam as condições necessárias para “a criação de uma sensação *nós* a partir do *eu* de cada indivíduo” (Sergiovanni, 2004). A criação de redes oferece oportunidades de aprendizagem com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas (Fullan & Hargreaves, 2001), bem como permite o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola (Hopkins, 2007).

Para além da dinamização de redes de cooperação, o acompanhamento sistemático, a organização de formação próxima das necessidades dos professores e das escolas e o funcionamento de exigência e de suporte *tipo amigo crítico* revelam-se também fundamentais para o desenvolvimento de processos de melhoria sustentada. Como afirmam MacBeath et al (2006, p. 155):

A ideia do amigo crítico é poderosa, talvez por causa da tensão que lhe é inerente. Os amigos têm uma atitude incondicional muito positiva. Os críticos põem condições, são negativos e intolerantes relativamente ao fracasso. A conciliação das duas faces de Janus depende do sucesso do casamento entre o apoio incondicional e a crítica condicional, exigindo, como argumenta Sarason (1986), uma ‘sensibilidade apurada’.

É importante criar estruturas de suporte à ação da escola, que permitam sustentar os esforços de mudança. Tal como afirma Azevedo (2011),

(...) as escolas não nascem ensinadas. Precisam de aprender a educar, cada vez mais e cada dia melhor, solidariamente com outras instituições sociais. A melhoria do desempenho de uma escola resulta de uma aprendizagem organizacional e esta não acontece por acaso, requer um aturado e um estruturado trabalho, uma longa maturação, que supõe estruturas e estratégias, planos e actividades, acções e avaliação permanentes dessas acções. Mas, antes de tudo isso, requer pessoas e equipas que acreditem neste movimento de aprendizagem organizacional, que nele invistam anos a fio, requer uma clara intencionalidade organizacional que estimule, analise, recolha e aplique os conhecimentos gerados em melhorias graduais e sustentadas (p. 287).

A mudança organizacional bem sucedida em educação aparece-nos, assim, como uma construção conjunta e plural que parte de uma visão e uma missão comuns e da procura conjunta dos caminhos que permitam atingir metas e objetivos claramente partilhados.

7. Não podemos continuar a *ensinar os alunos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2000), tendo como referência a *ficção do aluno médio*. É certo que a heterogeneidade invadiu uma escola que não tinha sido criada para lidar com a diversidade. E é também certo que o ensino numa classe heterogénea tem óbvias limitações, pois o professor dificilmente conseguirá diferenciar de modo a criar situações desafiantes e promotoras de aprendizagem para todos os alunos.

Muitas vezes, sobre a capa do enriquecimento que deriva da heterogeneidade da turma, ficam de fora da aula os alunos que estão no extremo da mediania (os muito bons e os que têm muitas dificuldades). É então preciso, como afirmavam André Peretti (1986), Robinson & Aronica (2010), organizar a escola sob um mundo de diversidade. E isso implica considerar novas formas de organizar e agrupar os alunos. A criação de grupos de nível para a aprendizagem de conteúdos ou disciplinas específicas tem sido considerada como uma forma de evitar a desmotivação dos alunos, contribuindo para a qualidade das aprendizagens (Reuchlin, 1991; Crahay, 2002). No entanto, Liebling & Prior (2005) alertam para o facto de os alunos reconhecerem quando estão a ser colocados num grupo com baixo nível de desempenho, o

que pode desmotivá-los, afetar a sua autoestima, fomentar o *desânimo aprendido* entre os alunos e contribuir para a criação de uma profecia auto realizável (Merton, 1948) do baixo nível de desempenho académico. Também Ireson & Hallam (2001) alertam para os efeitos adversos da constiuição de grupos de nível na autoestima dos alunos nos níveis de desempenho escolar inferior. Os autores referem que, ao nível do ensino secundário, a investigação tem vindo a demonstrar que a estratificação dos alunos pode levar, inclusivamente, a atitudes anti escola por parte dos alunos. No que concerne ao ensino primário, investigações levadas a cabo no Reino Unido indicam que a inserção social e o auto conceito académico dos alunos das escolas primárias são afetados por práticas de nivelamento dos alunos a partir do seu desempenho escolar.

Liebling & Prior (2005) sugerem que se evite rotular os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, podendo estes ser agrupados, por exemplo, de acordo com o tipo de inteligência que apresentam (verbal, cinestésica, visual...). O importante é procedermos a uma diferenciação que aumente as oportunidades e não as diferenças, evitando o efeito de estigmatização de que os alunos conotados com grupos de desempenho académico mais baixo podem ser alvo.

Na esteira de Ireson & Hallam (2001) entendemos que a natureza inclusiva dos objetivos da educação faz com que o agrupamento de alunos não deva ser adotado pelas escolas de forma a beneficiar uns alunos em detrimento de outros. O que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionem ao nível da manutenção da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos, ao longo e para além da escolaridade obrigatória.

3º olhar: As perspetivas

As ilhas e palmares onde aportámos, foram também pontos de *balanços e projeções*. Na convicção de que um conhecimento que não sirva para repensar o presente e projetar um futuro melhor, mais lúcido e esclarecido, será um conhecimento estéril e inútil, aqui deixamos algumas perspetivas para a ação futura.

1. *O sentido da ação*

A melhoria dos processos e dos resultados educativos está indissociavelmente relacionada com o sentido atribuído e construído pelas pessoas que participam a vários títulos na educação. Diversos autores confirmam a centralidade da atribuição de um significado àquilo que fazemos. Frankl (2008), Perrenoud (1995), Crozier (1998) Alves (2012), recorrendo a diferentes evidências, confirmam que a realidade só é transformável através da implicação do sujeito e que este é um construtor de significados.

Neste contexto, só uma ação *poiética* que entende e cria a realidade pode contar com a entrega e o compromisso das pessoas, pois o ser humano é por natureza criador de si mesmo, do mundo e da relação.

Esta proposição é particularmente relevante se queremos construir uma *ordem educativa* que escape ao paradigma *da vassalagem* que anula o compromisso, o risco, a invenção, a justa e eficaz medida pedagógica. E por isso é que é tão determinante a aposta na autonomia individual e coletiva e o incentivo ao poder autoral.

2. *Cada escola pode ser uma boa escola*

Como sustenta Hopkins (2007), cada escola pode ser *um boa escola*. Todas as escolas podem ser boas escolas ainda que possam ter geometrias variáveis de excelência.

E poderão ser boas se na conjugação dos níveis políticos (macro, meso e micro) se gerarem oportunidades de confiança, exigência e apoio. Se as pessoas que tendencialmente constituem uma comunidade educativa e de aprendizagem forem valorizadas e reconhecidas na sua *autonomia fecundante*, se a inserção territorial fizer da escola uma parceira no desenvolvimento local, se a dinâmica de prestação de contas for mais inteligente (Perrenoud, 2003) e escapar às *armadilhas do nomear e do envergonhar* (MacBeath, 2006), se houver políticas mais duradouras, mais coerentes, mais sistémicas, mas alimentadas pelo *princípio da realidade*¹¹⁰. A excelente síntese realizada por Philippe Perrenoud

¹¹⁰ Entendemos por princípio da realidade uma atenção às circunstâncias concretas em que se realizam as ações educativas, uma valorização dos pensares e dos sentires das pessoas que são o suporte central dessas ações, uma escuta das potencialidades e dos limites ao desenvolvimento das aprendizagens.

(2003), paradigmaticamente designada *dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*, contém ingredientes ainda relevantes para tornar real este propósito. De igual modo, as *propostas para o ensino do futuro* de Pierre Bourdieu (1987) são também particularmente inspiradoras para fazer de cada escola um *locus* mais justo, mais eficaz, mais humano.

3. *Uma contratualização coerente*

Sendo evidente o fracasso das políticas do *comando e do controlo* da conformidade (regra geral, cega), o desenvolvimento das práticas educativas tem mais condições de evolução se se basear no princípio da contratualização. Um contrato que suporta e incentiva o desenvolvimento tem de fazer-se respeitando e promovendo a autonomia (relativa) das partes, reconhecer (e promover) as diversidades e as complementaridades, partilhar recursos, poderes e responsabilidades, numa palavra, dando corpo e sentido à *comunidade educativa*.

Uma governação que queira de facto estar ao serviço das pessoas, das comunidades e da sociedade e instituir-se como *serviço público* tem de evoluir para novas formas de regulação e de partilha (cf. Azevedo, 2011; Alves, 1999b; Formosinho & Machado, 2007a) que abduquem da tentação leonina e instaurem formas *adultas e coerentes* de assumir responsabilidades e compromissos.

4. *Ciclos de aprendizagem*

Como se viu, os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo. O *ensinar a todos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2000) foi o princípio da escola moderna que permitiu a escolarização de milhões de pessoas e foi um grande avanço civilizacional. Mas este modelo *esgotou-se*. Precisamos de uma nova *gramática escolar*. Os casos aqui estudados foram um ensaio positivo em múltiplas dimensões, mas é necessário prosseguir o caminho (que é feito de vários caminhos paralelos que têm de convergir).

Um dos caminhos que é preciso fazer, *mesmo contra o ar das políticas dominantes*, é o de construir a unidade *ciclo de aprendizagem* como variável chave organizadora da progressão escolar. Perrenoud (2004a, 2004b) é talvez o autor que mais tem evidenciado a natureza administrativa do ano escolar e chamado a atenção para as virtualidades da unidade de ciclo de aprendizagem.

De facto, não havendo a necessidade de tomar decisão de progressão ou retenção no final de *cada ano*, há mais tempo para organizar, diferenciar e promover a aprendizagem de todos. Outros autores, nomeadamente Formosinho, 1988; Peretti, 1986) têm chamado a atenção para a necessidade de mais tempo para individualizar os percursos, ajustar os ritmos de ensino e aprendizagem, gerar combinatórias de grupos, estratégias, avaliação formadora que incrementam lógicas de sucesso. Mas isto, implica uma política mais ao serviço da aprendizagem do que ao do controlo e à da seleção. E uma organização escolar que se predispõe a organizar-se de um outro modo (mais flexível e simultaneamente mais rigoroso) para que mais alunos tenham moratórias diferenciadas para mostrar que sabem o que é necessário.

5. *Uma profissão revalorizada*

Uma das condições essenciais das mudanças ambicionadas tem a ver com o querer, o saber e o poder dos professores.

O querer dos professores é alimentado de *mil formas*. Desde o acesso à formação inicial, passando pelo currículo desta formação, pelo acesso rigoroso à profissão, pela instituição de períodos probatórios já no exercício profissional, pela formação na ação, pela supervisão *clínica* no interior da profissão.

Embora vivamos um tempo de restrição (ou mesmo *de disforia, desencanto e desvinculação profissional*), não há dúvida que *sem professores não há futuro* como têm sustentado muitos autores (v.g. Nóvoa, 2009; Canário, 2005; Azevedo, 2011). Como tem vindo a sustentar Alves (2011c), parafraseando Philippe Meirieu *os professores não têm futuro; eles são o futuro*. Porque são os seres por excelência do conhecimento que é condição de liberdade, inclusão e dignidade, porque são os seres da relação que criam o laço social e evitam a *guerra civil*. Porque são os profissionais que trabalham nos limites da possibilidade existencial e podem ser a base fundamental da esperança.

Esta emergência de um querer (individual e coletivo) precisa de uma política à altura desta complexidade. Uma política que *descongele a profissão*, que crie simultaneamente exigência e pressão, que traga para *dentro da profissão* os principais mecanismos de regulação, formação e afirmação, como há muito tempo vem reclamando António Novoa (2009). Precisa de uma organização escolar que valorize uma supervisão clínica da ação docente que faça desta

rotina uma fonte de aprendizagem constante. E precisa, enfim, de uma voz pública autorizada e por isso reconhecida e prestigiada.

6. *Gestão mais inteligente do currículo*

É sabido que o currículo é o repositório de conhecimentos, capacidades, competências que uma determinada sociedade considera necessários para uma vida humana e socialmente digna (Roldão, 1999, 2005; Ramos & Roldão, 2013; Gaspar et al, 2013).

Enquanto tal, é um património a que todos os cidadãos devem aceder, sob pena de serem privados de um *bem de primeira necessidade*.

No entanto, o estudo realizado aconselha a uma gestão mais inteligente do currículo comum (pois é este que está aqui em questão). Uma gestão mais inteligente passa por uma mediação mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos, por uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de *fazer aprender*, uma avaliação formadora mais eficaz, um desenvolvimento curricular mais colaborativo ao nível dos departamentos (nomeadamente na construção de bancos de recursos didáticos) e ao nível dos conselhos de turma (ou conselhos de aprendizagem de determinados agrupamentos de alunos).

Uma gestão mais flexível do currículo no âmbito de uma ativação do ciclo de aprendizagem seria um valor acrescentado seguro na promoção das aprendizagens.

7. *Comunidades de Aprendizagem Profissional*

Por fim, queremos sustentar que os docentes só terão condições de enfrentar e de vencer os desafios com que se confrontam se o fizerem numa lógica de *profissionalismo interativo* (Hargreaves, 2003) e da construção de *Comunidades de Aprendizagem Profissional* (Bolívar, 2012).

De facto, o número de alunos que *não querem aprender* num cenário de prolongamento violento da escolaridade obrigatória; a desvalorização das credenciais escolares num mercado de trabalho que parece querer descobrir as vantagens de uma *mão-de-obra barata* que dispensa a escolarização prolongada, as várias crises que chegam *naturalmente à escola* – familiar, social, laboral, económica...- fazem do processo de escolarização uma atividade de elevado risco e muitas vezes uma missão *quase impossível*.

Neste cenário, só uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa poderá tornar viável a ação de ensinar no sentido duplamente transitivo que adotamos nesta dissertação.

Mas a emergência destas comunidades precisa de espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual.

O tempo, *esse escultor e esse tirano*, obriga-nos a terminar aqui o enunciado dos olhares que nos permitiram esta navegação *relativamente* longa. Mas sabemos que esta viagem não é o fim.

*"Enquanto eu tiver perguntas
e não houver respostas...
continuarei a escrever."*

(Clarice Lispector, 2000)

Vi as águas os cabos vi as ilhas
E o longo baloiçar dos coqueirais
Vi lagunas azuis como safiras
Rápidas aves furtivos animais
Vi prodígios espantos maravilhas
Vi homens nus bailando nos areais
E ouvi o fundo som das suas falas
Que já nenhum de nós entendeu mais
Vi ferros e vi setas e vi lanças
Oiro também à flor das ondas finas
E o diverso fulgor de outros metais
Vi pérolas e conchas e corais
Desertos fontes trémulas campinas
Vi o rosto de Eurydice das neblinas
Vi o frescor das coisas naturais
Só do Preste João não vi sinais

As ordens que levava não cumpri
E assim contando tudo quanto vi
Não sei se tudo erreí ou descobri

Sophia de Mello Breyner, *in* Navegações

Referências Bibliográficas

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- Adey, P. & Shayer, M. C. (1994). *Really Raising Standards – Cognitive intervention and academic achievement*. USA and Canada: Routledge.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, J. M. (1998). A Paixão do Olhar. Prefácio. In J. M. Alves (coord.), *Teorias e Práticas da Paixão Docente*. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (1999a). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1999b). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação*, 248.
- Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções*

insensatas. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2010a). Mega-agrupamentos – sistematizando a crítica. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/#!/2010/06/mega-agrupamentos-sistematizando.html>. [Consultado em 18/12/2012].

Alves, J. M. (2010b). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 67-74). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2010c). O Projecto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 37-66). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011b). Política Educativa e o Efeito Mateus. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/266812.html?view=84284>. [Consultado em 02/02/2013].

Alves, J.M. (2011c). Os Professores não têm futuro. Eles são o futuro. Em linha. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2011/01/os-professores-nao-tem-futuro-eles-sao.html> [Consultado em 02/02/2013].

Alves, J.M. (2011d). Tempo de lucidez e exigência. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/178680.html>. [Consultado em 13/01/2013].

- Alves, J. M. (2012a). Mega-agrupamentos – invocar o nome do aluno em vão. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/search?q=mega+agrupamentos#!/2012/11/mega-agrupamentos-invocar-o-nome-do.html> [Consultado em 18/12/2012].
- Alves, J. M. (2012b). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2013). Considerações finais. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores – Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 183-189). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Alves, R. (n. d.). Escutatória. [Em linha]. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>. [Consultado em 06/04/2012].
- Alves, R. (2003). *Filosofia da Ciência – O Jogo e as Suas Regras*. Porto: Edições ASA.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 75-86.
- Anderson, S. E. (2010). Moving Change: Evolutionary Perspectives on Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education* 23. (pp. 65-84). New York: Springer.
- Andresen, S. (1996). *Navegações*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Antunes, F. & Sá, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação – Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Antúñez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Azevedo, J. (1999). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J., (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2011a). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2011b). Os mega-agrupamentos escolares como mega-regressão. [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/#!/2011/05/os-mega-agrupamentos-escolares-como.html>. [Consultado em 18/12/2012].
- Azevedo, J. (2013). *O caminho da aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.facebook.com/FenixMaisSucesso>. [Consultado em 14/03/2013].
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. & Kulik, C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research*, 53, 143-158.
- Barroso, J. (1993). *Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação/Programa Educação para Todos.

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (Org.), (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2), 91-110.
- Benavente, A. (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e ‘resistência’ à mudança. In S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. – A Treatise in the Sociology of Knowledge*. England: Penguin Books.
- Best, J. (1981). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Birzea, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H. & Martin, C. (2003). Are Class Size Differences Related to Pupils' Educational Progress and Classroom Processes? Findings from the Institute of Education Class Size Study of Children Aged 5-7 Years. *British Educational Research Journal*, 29, (5), 709-730.
- Bless, G.; Bonvin, P.; Schüpbach, M. (2005). *Le Redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohrnstedt, G. W. & Stecher, B. M. (Eds.). (2002). *What we have learned about class size reduction*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit.

- Brito, I. (2012). *Mudar Trajetórias de Vida: Escola de Segunda Oportunidade – o caso da escola de Matosinhos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (Orgs.), (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Calheiros, M. M., Lima, L., Barata, C., Patrício, J. & Graça, J. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência/Ministério da Educação e Ciência.
- Camus, A. (2005). *O Mito de Sísifo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (1987). Discurso. In *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo. McGraw-Hill.
- Claparède, E. (1920). *L'École sur mesure*. Lausanne: Payot.
- Clímaco, M. C. (1992). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. PEPT 2000.
- Coelho, E. (1983). O encanto radical de Barthes. *Jornal de Letras*, 70.

- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: CNE.
- Cortesão, L. (1998). *O Arco-Íris na Sala de Aula? Processos de Organização de Turmas: Reflexões Críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. A. (2007). Os projectos na escola: uma leitura crítica através da metáfora da hipocrisia organizada. In J. A. Costa, *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. (pp. 97-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cozby, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformar*. Paris: Points.

- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cunha, P. (2012). Projeto Fénix: mudar a escola por dentro. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 75-82). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DGEEC, DSEE & DEEBS (2012). *Educação em Números – Portugal 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70 (11), 35-36.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Edwards, C. H. (2011). *Educational Change. From Traditional Education to Learning Communities*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Einstein, A. (2005). *Como Vejo a Ciência, a Religião e o Mundo*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure For School Leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability – High Schools and High-Stakes Testing*. (pp. 188-202). New York and London: Routledge Falmer.
- England, G. (1989). Três formas de entender la administración educativa. In Bates et al (Eds.), *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidade de Valencia.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación. In M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II*. (pp.195-299). Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Paidós.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1990). La toma de decisiones humilde. *Harvard Deusto Business Review*, 42, 87-92.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (Eds.), (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press.
- Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fisher, R. (2004). *O Cavaleiro da armadura enferrujada*. Lisboa: Presença.
- Font, C. (org.), (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: ASA Editores.

- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino 7-10*, 101-107.
- Formosinho, J. (1988a). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, *Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1988b). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho, Abril (policopiado).
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Formosinho, J. (2004, 15 de novembro). A maldição da pastora errante... de andaço para cabaço... *Correio da Educação nº 54*, pp. 1-4.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007a) Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. *Avaliação e Currículo – Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE*.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007b). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Frankl, V. E. (2008). *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

- Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedmann, G. (1950). *Où va le travail humain?* Paris: Gallimard.
- Fullan, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I. Santos, J. R., Santos, M. (2013) Currículo: significado e perspectivas em memórias da escola. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 117-146). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Gedeão, A. (2004). *Obra Completa*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Geertz, C. (1979). From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. In P. Rabinow and W. Sullivan (eds.), *Interpretive social science*. (pp. 225-441). Berkeley: University of California Press.

- Gerth, H. & Mills, C. (1958). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glasman, N. (1984). Student achievement and the school principal. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 283-296.
- Glass, G. (2002). Grouping students for instruction. In A. Molnar (Ed.), *School Reform Proposals: The Research Evidence*. (pp. 95-112). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M. & Filby, N. (1982). *School Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Glass, G. & Smith, M. (1979). Meta-Analysis of Research on Class Size and Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(1), 2-16.
- Góis, E. & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: Práticas Eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, R. (1999). 25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- Gouldner, A. W. (1971). *The coming crisis of western sociology*. London: Heinemann.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.

- Graue, E. & Rauscher, E. (2009). Researcher perspectives on class size reduction. *Education Policy Analysis Archives*, 17(9). [Em linha]. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n9/>. [Consultado em 13/10/2012].
- Greenfield, W. (1995). Toward a theory of school administration. The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research*. (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e Prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hallinger, P. (1983). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the *Principal Instructional Management Rating Scale*. Comunicação apresentada na conferência annual da *American Research Association*, Seattle, Washington.

- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the *Principal Instructional Management Rating Scale*. Comunicação apresentada na conferência annual da *American Educational Research Association*, versão *Draft*.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hanushek, E. (1999a). Some Findings From an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and From Other Investigations of Class Size Effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 143-163.
- Hanushek, E. (1999b). The Evidence on Class Size. In S. Mayer & P. Peterson (Eds.). *Earning and Learning – How Schools Matter*. (pp.131-168). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Hanushek, E. (2002). Evidence, politics, and the class size debate. In L. Mishel & R. Rothstein (Eds.), *The Class Size Debate*. (pp. 37-65). Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Hanushek, E. & Welch, F. (Eds.). (2006). *Handbook of The Economics of Education*. Volume 2. Netherlands: North-Holland.
- Hanushek, E. & Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences – in – Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), C63-C76, 03.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society – Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change – Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York and Canada: Teachers College Press.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-658.
- Heck, R. H., Larson, T. & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Education Administration Quarterly*, 26, 94-125.
- Hollifield, J. (1987). Ability Grouping in Elementary Schools. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-927/grouping.htm>. [Consultado em 10/10/2012].
- Holmes, C. (1989). Grade level retention effects: a meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith, (eds.). *Flunking grades: research and policies on retention*. (pp. 16-33). Bristol: Falmer Press.
- Holmes, C. & Matthews, K. (1984). The Effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236.

- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. USA: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Houssaye, Jean (2000) *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Hudson, D. (2009). *Good teachers, good schools. How to create a successful school*. Oxon: Routledge.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jackson, G. (1975). The Research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Kant, I. (1980). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.

- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lécuyer, B. P. (1988). Rationalité et idéologie des sciences de l'homme. Le cas des expériences Hawthorne (1924-1933) et de leur réexamen historique. *Revue de Synthèse*, 3/4, 401-427.
- Leibling, M. & Prior, R. (2005). *The A-Z of Learning – Tips and Techniques for Teachers*. USA and Canada: Routledge Falmer.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 9(1), 137-142.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher effects: a replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. [Em linha]. Disponível em: <http://www.leadershipinnovationsteam.com/files/seven-strong-claims.pdf> [Consultado em 12/12/2012].
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascal, B. & Gordon, M. (2010). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), (2010). *Second International Handbook of Educational Change.. Springer International Handbooks of Education* 23. (pp. 611-630). New York: Springer.

- Leithwood, K., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2009). Prefácio. In Formosinho & Machado. *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In *Inovação*, 4(2-3), 141-153.
- Lima, L. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lindvall, C. & Cox, R. (1970). *Evaluation as a tool in curriculum development: the IPI evaluation program*. AERA Monograph Series on Curriculum. Chicago: Rand McNally.

- Lispector, C. (2000). *A Paixão Segundo G.H.*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- MacBeath, J. & Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for Learning: International Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2006). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve? In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), (2011). *International Handbook of Leadership for Learning. Springer International Handbooks of Education* 25. (pp. 1237-1254). New York: Springer.
- Machado, J. (2013). A rede escolar e a administração das escolas: Novos e velhos desafios. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (pp. 141-154). Porto: FEP/CEDH & SAME da Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, M. (2009). *A Escola faz a Diferença: Projeto Fénix e as Dinâmicas de Sucesso – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marx, K. (1991). *Capital. A Critique of Political Economy*. Vol. 3. London: Penguin Books.

- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA
- Cruz, T. M. (2011). Projeto Turma Mais: Origem e Descrição do Modelo Organizacional. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.), *Turma Mais e Sucesso Escolar – Contributos Teóricos e Práticos*. (pp. 13-32). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Meirieu, P. (1985). *L'École, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris: ESF
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Miliband, D. (2003). A modern social democratic education settlement. Discurso, The Future of Comprehensive Secondary Education Seminar Series, Oxford University.
- Ministério da Educação (2009). *Boletim dos Professores*, Nº 15. *Mais Sucesso Escolar – Projetos de combate ao insucesso escolar no ensino básico*.
- Ministério da Educação (n. d.). PEPT 2000 – Programa de Educação Para Todos. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da reforma Educativa.
- Ministério da Educação (2011). Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório Final. [Em linha]. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=1171#content. [Consultado em 12/01/2013].
- Montero, R. (2006). *História do Rei Transparente*. Lisboa: Edições ASA.

- Moreira, L. T. (2009). *Projecto Fénix – Um Projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento de Campo Aberto – Beiriz*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, L. T. (2012). O terceiro ano do Projeto Fénix: a evolução do Modelo Fénix e a expansão da rede. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 11-57). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortimore, P. (2003). Can effective schools compensate for society? In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy and society*. (pp. 476-487). Oxford: Oxford University Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Moura, A. (2009). Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. *Medi@ções*, 1(1), 6-21.
- Mouzelis, N. P. (1967). *Organization and Bureaucracy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mulford, B. & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), *Successful School Principalship in Tasmania*. (pp. 157-183). Launceston, Tasmania: Faculty of Education, University of Tasmania.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), *Perspectives on the School Advances in Educational Administration* (Vol. 1, Part B). (pp. 163-200). Greenwich, CN: JAI Press Inc..

- Negreiros, J. A. (2005). *A Invenção do Dia Claro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Nesse, R. (1991). What good is feeling bad? The Evolutionary Benefits of Psychic Pain. *The Sciences*, November/December, pp. 30-37.
- Nietzsche, F. (2012). *A vontade de Poder*. Lisboa: Alfanje Edições.
- Novalis (1986). *Fragmentos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (org); *As Organizações Escolares em Análise*; pp 13-42. Lisboa. Publicações D. Quixote; IIE.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio, in J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (2003). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. [Em linha]. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. [Consultado em 12/11/12].
- Nóvoa, A. (2003). O que vale a pena ser ensinado? E como deve ser ensinado? [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2012/09/o-que-vale-pena-ser-ensinado-e-como.html#!/2012/09/o-que-vale-pena-ser-ensinado-e-como.html> [Consultado em 12/11/12].
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (n. d). Formação de professores e profissão docente. [Em linha]. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. [Consultado em 25/11/2012].

- Nunes, A. M. (2011). *Projeto Fénix – À Descoberta dos Sentidos e das Práticas Promocionais do Sucesso – Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Católica Portuguesa.
- Nye, B., Hedges, L. & Konstantopoulos, S. (2000). The Effects of Small Classes on Academic Achievement: The Results of the Tennessee Class Size Experiment. *American Educational Research Journal*, 37(1), 123-151.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality*. New Haven: CT, Yale University Press.
- OCDE (2008). *Panorama da Educação 2007 – Indicadores OCDE*. Brasil: Editora Moderna.
- Orton, J. & Weick, K. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Papa João Paulo II, *Ex Corde Ecclesiae*. [Em linha]. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_po.html. [Consultado em 10/09/2012].
- Pennac, D. (2007). *Chagrin D'École*. Paris: Gallimard.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema educativo mais eficaz*. (pp. 103- 126). Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P (2004a). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. *Pátio. Revista pedagógica*, 30, 16-19.
- Perrenoud, P. (2004b). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinheiro, J. (1986). «Discurso», in *Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, J. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. L. (1992). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar – Avaliação*. Doc. Policopiado.
- Pires, E. L. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal. *Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, 64, 77-94*.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Plowden, B. et al. (1967). *Children and their primary schools: a report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Popper, K. R. (1968). *The Logic of Scientific Discovery*. New York: Harper & Row.

- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Proshaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of change: Applications to addictive behavior. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Ramos, C. C. & Roldão, M. C. (2013). Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 51-115). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Reschly, A. (2010). Reading and School Completion: Critical Connections and Matthew Effects. *Reading & Writing Quarterly*, 26, 67-90.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J. & Nobre, L. (1993). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) – Relatório de Actividades 1987/88 – 1991/92*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8(1), 1-20.

- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, M. L. (2011). Desafios das Políticas Educativas. In Alves & Moreira (org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp. 11-17). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*, (pp 13-26). Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Rosenbaum, J. E. (1980). Social implications of educational grouping. *Review of Research in Education*, 8, 361-401.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sá, V. (2010). A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. (pp.153-193). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão,.
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Santomé, J. T. (2010). *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. Mangualde: Edições Pedago.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Santos, B. (1995). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scheerens, J. (Ed.), (2012). *School Leadership Effects Revisited – Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. London and New York: Springer.
- Scott, W. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Senge, P. M. (1990). *A Quinta Disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller.

- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Silins, H. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima, *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silverman, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London: Heinemann.
- Slavin, E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.
- Slavin, E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Slavin, E.; Madden, N. & Livermon, J. (1989). What Works for Students at Risk: A Research Synthesis. *Educational Leadership*, 46(5), 4-13.
- Sloman, L. & Dunham, D. (2004). The Matthew Effect: Evolutionary Implications. *Evolutionary Psychology*, 2, 92-104.
- Snow, R. (1985). Aptitude-treatment interaction models of teaching. In T. Hussen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The Internacional Encyclopedia of Education*, 1, pp. 301-305. Oxford: Pergamon.

- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley: *Leadership and learning*. (pp. 103-117). Thousands Oaks: Sage.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Terrén, E. (2001). A Educação Face Aos Desafios Da Pós-Modernidade. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 9-39). Porto: Edições ASA
- Trigo, M. (1993). *Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos*, nº 1, p. 3. Lisboa: Ministério da Educação. Programa Educação para Todos.
- Trigo, M. (1994). Programa Educação Para Todos / PEPT: uma revolução tranquila, mas necessária. *Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, 64*, 102-107.
- Troncin, T. (2005). Le Redoublement: radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Dijon: Université de Dijon.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

- UCP_FEP, (2008). Projeto de intervenção no Agrupamento de Escolas de Beiriz_ documento de trabalho.
- UCP_FEP, (2010). *Relatório de Monitorização do Programa Mais Sucesso_Fénix*. Porto.
- UCP_FEP, (2011). *Relatório de Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso_Fénix*. Porto.
- UCP_FEP_CEDH, (2012). *Relatório de Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso_Fénix*. Porto.
- Unamuno, M. de (2007). *Do sentimento trágico da vida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Verdasca, J. L. (n. d.). *Programa Mais Sucesso Escolar: bases gerais de orientação*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/cristinacouto/pmse-bases-geraisdeorientacao>. [Consultado em 28-04-2012].
- Verdasca, J. L. & Cruz, T. (2006). O Projecto 'Turma Mais': dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 113-128.
- Verdasca, J. L. (2007). A Dimensão e a Estrutura Composicional da Turma como Factores de Proficiência Escolar. *Cadernos de Organização e Administração Educacional: a turma como unidade de análise*, 1, 37-80.
- Verdasca, J. L. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: Um Desafio na Afirmação da Autonomia da Escola. In J. Azevedo & J. M. Alves, (Org.). *Projecto Fénix – Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 31-35). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Verdasca, J. L. (2010b). *Temas de Educação – administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Verdasca, J. L. (2011a). Prefácio. In Fialho & H. Salgueiro (org.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. (pp. 7-12). Évora: CIEP-UEvora.
- Verdasca, José L. C. (2011b). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In Fialho & H. Salgueiro (org.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. (pp. 33-60). Évora: CIEP-UEvora.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wang, M. C. & Finn, J. D. (2000). Small classes in practice: the next steps. In M. C. Wang & J. D. Finn (2000) (Eds.) *How small Classes Help Teachers Do Their Best*. (pp. 221-225). Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development.
- Weber, M. (2010). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. [Em linha]. Disponível em: http://www.ufabcdigital.blog.br/wp-content/uploads/2012/02/weber_max_conceitos_sociologicos_fundamentais.pdf. [Consultado em 13/11/2012].
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization – The Impermanent Organization*. United Kingdom: Wiley.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the Unexpected – Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Legislação consultada:

Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, de 22 de Fevereiro. *Diário da República nº 18/86 - I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, de 9 de Agosto. *Diário da República nº 128/91 – I Série - B*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. *Diário da República nº 215/05 – I Série - B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 13170/2009, de 4 de junho. *Diário da República nº 108/09 – 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de abril. *Diário da República nº 73/12 – 2ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.